

**PERUSKOULUIKÄISEN LAPSEN MINÄKUVA JA SEN YHTEYS TUNNE-ELÄMÄN JA
KÄYTTÄYTYMISEN ONGELMIIN**

**Virpi Ylihärsilä
Psykologian pro gradu -tutkielma
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
Joulukuu 2014**

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

YLIHÄRSILÄ, VIRPI: Peruskouluikäisen lapsen minäkuva ja sen yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin

Pro gradu –tutkielma, 39 s., 3 liites.

Ohjaaja: Elina Vierikko

Psykologia

Joulukuu 2014

Myönteinen minäkuva lapsuudessa vaikuttaa suotuisasti muun muassa lapsen koulumenestykseen, aktiivisuuteen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Kielteinen minäkuva sen sijaan on usein yhteydessä oppimisvaikeuksiin sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin. Alakouluikäisten lasten minäkuva on yleensä myönteinen, mutta muuttuu kielteisemmäksi yläkouluikässä. Minäkuvan eri osa-alueista on löydetty sukupuolieroja, mutta tutkimustulokset ovat olleet osittain ristiriitaisia. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset ja vanhemmat arvioivat ongelmia samalla tavalla, mutta arvioiden väliset yhteydet ovat olleet heikkoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko peruskouluikäisten tyttöjen ja poikien minäkuviissa eroja ikäryhmittäin. Lisäksi tutkittiin lasten minäkuvan yhteyttä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon. Lopuksi tarkasteltiin, ovatko lapsen ja vanhemman arviot lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista samansuuntaisia.

Tutkimukseen osallistui 213 peruskouluikäistä lasta, joista 102 oli tyttöjä ja 111 poikia. Lapset arvioivat omaa minäkuvaansa täyttämällä Piers-Harris 2 –minäkuvamittarin. Vanhemmat arvioivat lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia täyttämällä Conners' Parent Rating Scales –Revised –mittarin ja osa (n = 45) 6–9 -luokkalaisista lapsista arvioi omia tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiaan täyttämällä Conners-Wells' Adolescent Self-Report Scale –mittarin. Oppimisvaikeuksia, erityisen tuen tarvetta ja opetusmuotoa mitattiin vanhempien arvioimana.

Alakouluikäiset tytöt ja pojat arvioivat olevansa vähemmän ahdistuneita kuin yläkouluikäiset. 6–10-vuotiaat tytöt arvioivat minäkuvansa osa-alueita (akateeminen minäkuva, suosio kavereiden kesken, elämäntyytyväisyys) myönteisemmin kuin pojat, mutta 14–15-vuotiaat tytöt olivat poikia ahdistuneempia ja elämäänsä tyytymättömämpiä. Kielteinen minäkuva oli yhteydessä suurempiin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin ja erityisen tuen tarpeeseen, mutta ei opetusmuotoon. Lapset ja vanhemmat arvioivat lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia samansuuntaisesti, löydettyjen yhteyksien vahvuuksien vaihdellessa heikosta korkeaan.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lasten minäkuvan vahvistaminen varhain peruskoulun alussa on tärkeää. Erityistä huomiota tulisi suunnata oppimisvaikeuksista kärsivien lasten ja murrosikäisten tyttöjen minäkuvien tukemiseen. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa tulisi hyödyntää mahdollisimman monen arvioitsijan arvioita, vaikka lapsen ja vanhemman arviot lapsen ongelmista ovatkin usein samansuuntaisia. Koska kyseessä ei ollut pitkittäistutkimus, ei syy-seuraus suhteita voitu tutkia. Seurantatutkimuksen tarve on suuri. Jatkossa minäkuvan vaikutusta tulisi tutkia muun muassa opiskelualan valintaan, työllistymiseen ja syrjäytymisvaaraan.

Asiasanat: minäkuva, tunne-elämän ongelmat, käyttäytymisen ongelmat, peruskoulu, sukupuolierot

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	1
1.1. Minäkuvan määritelmä	2
1.2. Minäkuvan kehittyminen	4
1.3. Tyttöjen ja poikien väliset erot minäkuvassa	7
1.4. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien yhteys minäkuvaan	7
1.5. Lapsi ja vanhempi lapsen ongelmien arvioitsijana	9
1.6. Tutkimuskysymykset.....	10
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	12
2.1. Tutkittavat ja aineiston keruu.....	12
2.2. Menetelmät ja muuttujat	14
2.3. Aineiston analysointi	19
3. TULOKSET	20
3.1. Tyttöjen ja poikien minäkuvien erot ikäryhmittäin.....	20
3.2. Minäkuvan yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon	23
3.3. Lasten ja vanhempien arvioiden samansuuntaisuus lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa	26
4. POHDINTA	27
4.1. Tutkimuksen päätulokset	27
4.2. Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet.....	30
4.3 Käytännön näkökulma ja jatkotutkimusaiheet	32
LÄHTEET	35
LIITTEET	

LIITE 1. Tiedote tutkittavalle / verrokkit

LIITE 2. Suostumus

1. JOHDANTO

Suomalaisten lasten heikentyneet tulokset kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa ovat herättäneet huolta lasten koulumotivaatiosta sekä matematiikan, luonnontieteiden ja lukemisen osaamisen tasosta. Tietojen ja taitojen hallinnan ohella lapsen koulusuoriutumiseen vaikuttavat oppimiseen liittyvät asenteet ja minäkuva (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi, & Nurmi, 2002; Kupari ym., 2013; Marsh & Martin, 2011; Nurmi, 2002). Mitä myönteisempi minäkuva lapsella on, sitä korkeampia tavoitteita hän asettaa itselleen, ja sitä toimivampia opiskelumenetelmiä hän käyttää tavoitteensa saavuttaakseen (Kupari ym., 2013). Myönteinen minäkuva lapsuudessa on koulumenestyksen lisäksi suotuisasti yhteydessä lapsen aktiivisuuteen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Aunola ym., 2002; Coopersmith, 1967; Kupari ym., 2003). Lapsen kielteinen minäkuva on sen sijaan usein yhteydessä oppimisvaikeuksiin ja moniin kehitykseen liittyviin ongelmiin, kuten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin (Aro ym., 2014; Lee & Stone, 2012).

Minäkuva kehittyy ja muuttuu eri ikävaiheissa (Harter, 2012). Alakouluikäisen lapsen minäkuva on yleensä myönteinen, mutta yläkouluikässä minäkuva muuttuu kielteisemmäksi. Eri kouluasteita verrattaessa lasten minäkuvan onkin todettu olevan myönteisempi alakoulussa ja lukiossa verrattuna yläkouluun (Lewis & Knight, 2000). Ikäerojen lisäksi lasten minäkuvista on löydetty myös sukupuolieroja, mutta tutkimustulokset tyttöjen ja poikien minäkuvien eroista ovat olleet osittain ristiriitaisia (Gentile ym., 2009; Lewis & Knight, 2000; Wilgenbusch & Merrell, 1999).

Lapsen kielteiseen minäkuvaan usein liittyvät tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat voivat näyttäytyä eri tavalla arvioitsijasta riippuen (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). Tavallisimmin lasten ongelmia ovat arvioineet vanhemmat, ja lasten kykyä itse arvioida omia ongelmiaan on pidetty vanhempien sekä opettajien kykyä huonompana (Phares, 1997). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lapset ja vanhemmat arvioivat lapsen ongelmia samansuuntaisesti, vaikka arvioiden väliset yhteydet ovat olleet heikkoja (Achenbach ym., 1987; Phares, 1997).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää peruskouluikäisten tyttöjen ja poikien minäkuvien eroja ikäryhmittäin. Lisäksi tutkitaan lasten minäkuvan yhteyttä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon. Lopuksi tarkastellaan, ovatko lapsen ja vanhemman arviot lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista samansuuntaisia.

1.1. Minäkuvan määritelmä

Vaikka minäkuva on vanha ja paljon käytetty käsite, ei yhtä universaalia määritelmää minäkuvasta ole olemassa. Eri teorialat käyttävät erilaisia määritelmiä ja käsitteitä minäkuvaa kuvatessaan, minkä vuoksi minäkuvan merkitys voi hieman vaihdella tutkimuksesta toiseen. Suomeksi minäkuvaa on kuvattu muun muassa käsitteillä minä, minäkäsitys, itsetunto, identiteetti, minuus ja itse. Englanninkielisiä käsitteitä minäkuvalle ovat muun muassa self-concept, self-image, self-confidence, self-control, self-esteem, self-evaluation, self-management, self-regulation ja self-worth (Leary & Tangney, 2003). Koska itsetunto ja minäkuva kuvaavat molemmat itseen liittyviä ajatuksia ja tunteita, itsetunnon ja minäkuvan käsitteitä pidetään usein toistensa synonyymeinä. Itsetunnolla tarkoitetaan kuitenkin käsitystä siitä, miten arvokkaana yksilö pitää itseään (Swann, Chang-Schneider, & McLarty, 2007). Minäkuvan käsitteeseen liittyy läheisesti myös ihanneminän käsite. Ihanneminä, eli käsitys siitä minkälainen yksilö haluaisi olla, syntyy kokemusten myötä, ihmisen oppiessa, että tietynlainen käytös ja tietyt taidot ovat arvostetumpia kuin toiset (Lawrence, 2006). Minäkuvan ja ihanneminän välillä on usein luonnollisena nähty ristiriita, joka motivoi ihmistä kehittämään itseään.

Aiemmin tutkijat käsitteellistivät minäkuvan pelkästään kognitiivisesti rakentuneen teorian kautta eli keskittyivät muutoksiin, jotka tapahtuvat minän rakenteessa harppauksittain edettäessä kehitykselliseltä tasolta toiselle (Harter, 2012). Nykyään minäkuvan kehityksen katsotaan olevan jatkuvampaa ja tapahtuvan pienempien edistysaskelien avulla. Lisäksi minäkuvan rakenteen katsotaan nykyään olevan sekä kognitiivinen että sosiaalinen. Minäkuvan kognitiivisella rakenteella viitataan minän kehitykseen liittyviin normatiivisiin muutoksiin, jotka tapahtuvat, kun normaali kognitiivinen kehitys etenee. Sosiaalisella rakenteella tarkoitetaan esimerkiksi kulttuurisia tekijöitä tai vanhempien kasvatustyyliä, jotka aikaansaavat yksilöllisiä eroja minän kehityksessä. Aiemmin minäkuvan käsite nähtiin myös yksilotteisena, mutta 1980-luvulta lähtien minäkuva on jaettu erilaisiin osa-alueisiin, jotka kuvaavat yksilön käsitystä hänen ominaisuuksistaan kyseisellä rajatulla alueella (Wilgenbusch & Merrell, 1999). Minäkuvalla tarkoitetaan siis ihmisen kokonaisminäkuvaa, joka on jaettavissa eri osa-alueisiin, esimerkiksi akateemiseen minäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, fyysiseen minäkuvaan ja käyttäytymisen säätelyyn (Harter, 2012). Nykykäsityksen mukaan minäkuvaa tulisi arvioida kokonaisminäkuvan tarkastelun lisäksi nimenomaan minäkuvan eri osa-alueita tutkien (Wilgenbusch & Merrell, 1999).

Tässä tutkimuksessa minäkuvan katsotaan olevan yksilön suhteellisen pysyvä kokonaiskäsitys itsestään, minkä avulla hän kuvaa sekä arvioi omaa käyttäytymistään ja ominaisuuksiaan (Piers & Herzberg, 2002). Se voidaan jakaa kuuteen osa-alueeseen, jotka ovat: fyysinen minäkuva, akateeminen minäkuva, elämäntyytyväisyys, ahdistumattomuus (engl. freedom from anxiety), käyttäytymisen säätely sekä suosio kavereiden kesken. Tämän jaottelun taustalla on ajatus siitä, että lapset voivat kokea itsensä eri tavalla minäkuvan osa-alueilla. He voivat arvioida minäkuvansa myönteiseksi kaikilla osa-alueilla, tai myönteiseksi joillakin osa-alueilla ja kielteiseksi toisilla. He voivat esimerkiksi pitää itseään älykkäinä ja koulussa hyvin pärjäävinä, mutta epäsuosittuina luokkatovereiden keskuudessa. Kielteisimmän minäkuvan omaavat lapset, jotka arvioivat minäkuvansa heikoksi jokaisella minäkuvan osa-alueella. Eri osa-alueiden avulla saadaankin tärkeää tietoa lapsen vahvuuksista ja heikkouksista minäkuvan osalta.

Minäkuvan katsotaan olevan myönteinen, jos yksilö kuvaa itseään myönteisillä ominaisuuksilla (Coopersmith, 1967). Käyttäytymisessä myönteinen minäkuva näkyy aktiivisuutena sekä helpottaa sosiaalista kanssakäymistä. Myönteisen minäkuvan katsotaan myös lisäävän epäonnistumisen sietoa ja parantavan koulumenestystä (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Marsh & Martin, 2011). Minäkuva voi kuitenkin olla liian vahva. Vahvalta vaikuttava minäkuva voi joissain tapauksissa olla merkki hyvin heikosta itsetunnosta, jota yritetään peitellä rehvasotelevalla käyttäytymisellä (Lawrence, 2006). Suomalaisilta 5-luokkalaisilta pojilta onkin löydetty yhteys myönteisen minäkuvan ja koulukiusaamisen väliltä (Kaukiainen ym., 2002). Vastaavaa yhteyttä ei löydetty tyttöjen osalta. Sekä koulukiusaajat että koulukiusatut raportoivat samansuuntaisia oireita, kuten itseluottamuksen puutetta, psykosomaattisia oireita ja pessimismii (Meland, Rydning, Lobben, Breidablick, & Ekeland, 2010). Kielteinen minäkuva kertoo itseluottamuksen puutteesta (Aho, 1996). Yksilö, jolla on kielteinen minäkuva, näkee itseänsä heikkona ja taitamattomana. Käyttäytymisen tasolla tämä ilmenee passiivisuutena, yrittämättömyytenä ja sosiaalisista suhteista vetäytymisenä. Kielteinen minäkuva onkin usein yhteydessä erilaisiin ongelmiin. Sen on todettu ennustavan muun muassa syömishäiriöitä alakouluikäisillä tytöillä ja pojilla (Thomas, Ricciardelli, & Williams, 2000) ja alkoholin juomisen aloittamisen aikaisempaa ikää, etenkin pojilla (Corte & Zucker, 2008). Lisäksi mielenterveysongelmista, muun muassa sosiaalisten tilanteiden pelosta, kärsivät lapset ja nuoret kokevat minäkuvansa ikätovereitaan kielteisempänä (Schreiber & Steil, 2013).

1.2. Minäkuvan kehittyminen

Minäkuva kehittyy ja muuttuu ympäristöstä tulevan palautteen avulla, kun lapsi on vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin (Harter, 2012; Zafiropoulou, Sotiriou, & Mitsioulis, 2007). Vuorovaikutus perheenjäsenten kanssa auttaa lasta arvioimaan omaa käyttäytymistään ja luomaan kuvaa siitä, miten arvostettu hän on (Yazici & Taştepe, 2013). Lapsen omista ominaisuuksista minäkuvan kehittymiseen vaikuttavat temperamentti, kyky tehdä havaintoja ihmisten käyttäytymisestä sekä omat reaktiot, jotka heijastuvat toisten käyttäytymiseen (Aho, 1996). Lisäksi erilaiset muutokset lapsen elinympäristössä, kuten vanhempien ero, saattavat vaikuttaa lapsen minäkuvaan joko kielteisellä tai myönteisellä tavalla (Lawrence, 2006). Muutos itsessään ei muokkaa lapsen minäkuvaa, vaan perheen tapa käsitellä muutosta, tukea toisiaan ja asettaa odotuksia tulevaisuuden suhteen saattavat vaikuttaa lapsen minäkuvaan.

Harter (2012) jakaa minäkuvan kehityksen ala- ja yläkouluiässä ikäryhmittäin 6–7-vuotiaisiin, 8–10-vuotiaisiin, 11–13-vuotiaisiin ja 14–15-vuotiaisiin. Perusta minäkuvalle luodaan kuitenkin jo varhaislapsuudessa. Vastasyntyneet vauvat ovat täysin riippuvaisia vanhemmistaan. Ensimmäisten elinkuukausien aikana he oppivat joko luottamaan ihmisiin tai olemaan varovaisia heidän seurassaan (Lawrence, 2006). Vanhemmat voivat tukea lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä olemalla sensitiivisiä lapsen tarpeille ja tukemalla lapsen aktiivista toimintaa, minkä seurauksena lapsi kokee itsensä rakastetuksi ja kyvykkääksi (Harter, 1998). Minäkuvan myönteiseen kehitykseen vaikuttaa myös perheen yhtenäinen ilmapiiri (Yazici & Taştepe, 2013). 2–4-vuoden iässä lapset kokevat itsensä äidistään erilliseksi, mutta osaavat ainoastaan luoda hyvin konkreettisia kognitiivisia kuvauksia omista näkyvistä piirteistään, kuten ”olen poika” tai ”minulla on harmaa kissa” (Harter, 2012). Varsinaista koherenttia minäkuvaa ei ole vielä syntynyt.

6–7-vuotiaat lapset arvioivat itseään tyypillisesti hyvin myönteisesti ja yliarvioivat omaa taituruuttaan (Harter, 2012). Tässä iässä lapset kuvaavat itseään omien taitojensa avulla, kuten ”olen hyvä juoksemaan”. Toisaalta he osaavat jo muodostaa kategorioita omista taidoistaan, esimerkiksi ”olen hyvä juoksemaan, hyppimään ja kiipeämään”. Lasten ajattelua leimaa kuitenkin mustavalkoisuus. 6–7-vuotiaat eivät vielä ymmärrä, että heissä voi samanaikaisesti esiintyä sekä haluttuja että ei-haluttuja piirteitä. He tyypillisesti luokittelevat itsensä joko hyväksi tai huonoksi. Vaikka lapset tässä iässä tulevat tietoisiksi siitä, että toiset arvioivat kriittisesti heidän ominaisuuksiaan, heiltä puuttuu kyky

perspektiivin vaihtamiseen, jota tarvitaan oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun. 6–7-vuotiaiden lasten arviot minäkuvasta ovatkin usein yltiöpositiivisia ja virheellisiä, koska heidän kykynsä sosiaaliseen vertailuun ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt. Lisäksi he eivät myöskään osaa eritellä todellista minäkuvaansa ja ihanneminäkuvaansa, joiden välisten eroavaisuuksien huomioiminen auttaisi muodostamaan realistisemman minäkuvan. Toisaalta mitä myönteisempi akateeminen minäkuva lapsella on päiväkodissa, sitä aktiivisempi hän on ensimmäisellä luokalla, ja tämän myötä suoriutuu myös paremmin ensimmäisestä luokasta (Bossaert, Doumen, Buyse, & Verschueren, 2011). Kouluajan katsotaankin olevan kriittisintä aikaa lapsen akateemisen minäkuvan kehittymisen kannalta (Watt, 2004). Kouluvuosien aikana sisarukset ja kaverit vaikuttavat usein enemmän lapsen minäkuvan muotoutumiseen kuin hänen omat vanhempansa (Lawrence, 2006). Lisäksi opettajilta saatu palaute vaikuttaa lapsen minäkuvaan.

8–10-vuotiaat lapset kuvaavat itseään edelleen mustavalkoisesti ”mukavaksi” tai ”tyhmäksi” (Harter, 2012). Tässä kehityksen vaiheessa lapset alkavat suosia samaa sukupuolta olevia ystäviä ja välttelemään vuorovaikutusta vastakkaista sukupuolta olevien kanssa. Lasten kertomukset itsestään heijastavat kuitenkin kypsempää arvostelukykä ja minäkuvan yhtenäisyyttä kuin nuorempien. Jos lapsen ja vanhemman näkemykset tietystä tapahtumasta eroavat, tässä iässä lapsen oma näkemys alkaa olla tärkeämpi kuin vanhemman. 8–10-vuotiaat lapset tietävä missä he ovat hyviä ja ymmärtävät miten olla pidettyjä. Kognitiivisessa kehityksessä huomattavaa on, että tämän ikäiset lapset ymmärtävät heidän ominaisuuksiensa voivan olla sekä kielteisiä että myönteisiä. Lisäksi he osaavat yhdistää myönteisiä tunteita (”olen yleensä iloinen ystävien kanssa”) kielteisiin tunteisiin (”tulen surulliseksi, jos ystäväni ei ole tekemässä asioita kanssani”). 8–10-vuotiailla lapsilla on nuorempiin lapsiin verrattuna tasapainoisempi kuva itsestään, joka syntyy muun muassa sosiaalisen vertailun avulla. Lisäksi he osaavat erottaa minäkuvansa ihanneminäkuvastaan ja paremmin asettua katsomaan asioita toisen ihmisen perspektiivistä. Näiden taitojen kehittymisestä johtuen 8–10-vuotiaiden lasten minäkuva muuttuu Harterin (2012) teorian mukaan samalla normatiivisesti kielteisemmäksi verrattuna nuorempien lasten ylimyönteiseen minäkuvaan.

Lapsuudesta nuoruuteen siirtyminen tarkoittaa isoa kehityksellistä siirtymää, johon liittyy sekä fyysisiä että kognitiivisia muutoksia ja muuttuvia sosiaalisia odotuksia. Varhaisnuoruudessa, 11–13-vuoden iässä, minä koetaankin usein erilaisena riippuen sosiaalisesta kontekstista (Harter, 2012). Varhaisnuori voi kokea itsensä sosiaaliseksi ystäviensä seurassa, älykkääksi koulussa ja masentuneeksi

vanhempiensa seurassa. Kriittinen kehitystehtävä tässä iässä onkin rakentaa erilaisia minuuksia, jotka vaihtelevat tilanteesta toiseen. Tämä johtuu muun muassa siitä, että autonomisuus vanhemmista tulee tärkeäksi, minkä johdosta nuoren on hyvä määritellä itsensä eri tavalla vanhempiensa ja ystäviensä seurassa. Lisäksi eri konteksteissa ihmiset myös suhtautuvat varhaisnuoreen eri tavoin. Ihmiset voivat suhtautua varhaisnuoriin hyvin aikuismaisesti (esimerkiksi työpaikalla), kun taas toisaalla heitä kohdellaan kuin lapsia (esimerkiksi kotona). Murrosikään tultaessa vanhempien mielipiteitä tärkeämmiksi nousevat kuitenkin kavereiden mielipiteet (Lawrence, 2006). Tässä iässä nuoret ovatkin hyvin itsetietoisia ja herkkiä toisten mielipiteille itsestään (Harter, 2012). Varhaisnuoren minäkuva on usein epärealistinen ja etenkin minään liittyviä kielteisiä ominaisuuksia jäädään helposti märehtimään. Itsetunto liittyy tässä iässä vahvasti fyysiseen olemukseen. Myös koulujärjestelmä vertailee lapsia eri tavalla varhaisnuoruudessa (Harter, 2012). Aiemmin yrittämisestä palkittiin, mutta varhaisnuoruudessa kyvyt nousevat etusijalle. Alakoulusta yläkouluun siirtymän onkin havaittu vaikuttavan lasten minäkuvaan kielteisesti (Nurmi ym., 2008). Lisäksi varhaisnuoret voivat menettää kiinnostuksen arvosanoihinsa alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, koska arviointityyli muuttuu alakoulun jälkeen (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2012). Tällöin myönteistä akateemista minäkuvaa ylläpidetään muun muassa vanhempien arviointien ja kehujen avulla. Eri kouluasteita verrattaessa lasten minäkuvan onkin todettu olevan myönteisempi alakoulussa ja lukiossa verrattuna yläkouluun (Lewis & Knight, 2000).

Minän eriytyminen jatkuu keskinuoruudessa, 14–15-vuoden iässä. Edistyneen kognitiivisen kehityksen avulla nuoret osaavat vertailla ja rinnastaa eri ominaisuuksiaan abstraktisti mielessään (Harter, 2012). He eivät kuitenkaan osaa muodostaa ominaisuuksistaan ehyttä kokonaisuutta, mikä aiheuttaa konflikteja ja hämmennystä. Ristiriitaisuudet minäkuvan ominaisuuksien suhteen tulevat esiin kun nuori toimii eri rooleissa kontekstista riippuen. Sosiaalisessa kanssakäymisessä nuoret peilaavat omia ominaisuuksiaan ja hämmentyvät etenkin vastakohtaisista ominaisuuksistaan, mikä saa heidät pohtimaan, kumpi vastakohdista kuvastaa paremmin heitä itseään. Jos nuori ei koe täyttävänsä toisten kriteerejä, hän kokee olevansa vähemmän hyväksytty, mikä laskee hänen itsetuntoaan. Lisäksi uusien kognitiivisten kykyjen myötä todellisen minäkuvan ja ihanneminäkuvan välinen ero voi nousta vahvemmin nuoren tietoisuuteen. Mitä suurempaa eroa nuori kokee minäkuvansa ja ihanneminäkuvansa välillä, sitä huonompi hänen itsetuntonsa yleensä on. Yläkouluikä onkin usein hämmentävää aikaa nuoren minäkuvan kannalta (Lewis & Knight, 2000).

1.3. Tyttöjen ja poikien väliset erot minäkuvassa

Peruskouluikäisten tyttöjen ja poikien minäkuvista on löydetty eroja, mutta tutkimustulokset minäkuvan sukupuolieroista ovat kuitenkin olleet ristiriitaisia. Poikien kokonaisminäkuva on usein osoittautunut myönteisemmäksi kuin tyttöjen, etenkin 12 ikävuodesta eteenpäin (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Lisäksi pojat raportoivat minäkuvansa osa-alueista tyttöjä myönteisemmin muun muassa akateemista minäkuvaa, matematiikan osaamista, fyysistä minäkuvaa sekä psykomotoriikkaa (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Samanikäiset tytöt raportoivat minäkuvansa osa-alueita poikia myönteisemmin muun muassa verbaalisen kyvykkyyden, musiikillisuuden ja käyttäytymisen kontrolloinnin osalta. Toisaalta yläkouluiässä tyttöjen ja poikien minäkuvista ei löydetty enää eroja akateemisen minäkuvan osalta (Wilgenbusch & Merrell, 1999). Sukupuolieroja ei löytynyt myöskään sosiaalisuuden tai perhesuhteiden osalta (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999).

Näyttäisi siltä, että käytetty minäkuvamittari vaikuttaa siihen, minkälaisia samankaltaisuuksia ja eroja tyttöjen ja poikien minäkuvista on löydetty. Meta-analyyseissa tarkastelluissa tutkimuksissa minäkuvaa on mitattu erilaisilla minäkuvamittareilla, jotka eroavat toisistaan muun muassa mittareiden pituuksien ja minäkuvan osa-alueiden määrittelyn suhteen (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Tässä tutkimuksessa käytetään Piers-Harris -minäkuvamittarin 2 versiota. Alkuperäistä Piers-Harris -minäkuvamittarin versiota käyttäen eroja ei löytynyt tyttöjen ja poikien kokonaisminäkuvasta (Lewis & Knight, 2000). Sukupuolittain eroja löytyi kuitenkin kolmelta minäkuvan osa-alueelta. Tytöt arvioivat minäkuvaansa myönteisemmin käyttäytymisen säätelyn sekä akateemisen minäkuvan osalta ja pojat olivat tyttöjä vähemmän ahdistuneita.

1.4. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien yhteys minäkuvaan

Lapsen kielteinen minäkuva on yhteydessä sekä tunne-elämän että käyttäytymisen ongelmiin (Lee & Stone, 2012). Tässä tutkimuksessa tunne-elämän ongelmilla tarkoitetaan muun muassa lapsen tunne-elämän epävakaisuutta, ahdistuneisuutta sekä ujoutta, ja käyttäytymisen ongelmilla tarkoitetaan muun

muassa lapsen hyperaktiivisuutta, vastustavuutta sekä impulsiivisuutta. Kielteisen minäkuvan ja tunne-elämän sekä käyttäytymisen ongelmien väliltä löydetty yhteys on ongelmallinen siksi, että tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat entisestään huonontavat lapsen kielteistä minäkuvaa. Tällöin kielteinen minäkuva ja tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmat voivat aikaansaada kielteisen noidankehän, josta lapsen on vaikea päästä eroon. Lisäksi tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat ovat usein yhteydessä toisiinsa: ongelmat tunne-elämässä voivat laukaista ongelmia käyttäytymisessä ja toisinpäin (Ybrandt, 2008).

Samanlaisia yhteyksiä kielteisen minäkuvan ja tunne-elämän sekä käyttäytymisen ongelmien väliltä on löydetty myös nuorilla (Erkolahti, Ilonen, Saarijärvi, & Terho, 2003; Henderson, Dakof, Schwartz, & Liddle, 2006; Hsieh & Stright, 2012; Ybrandt, 2008). Kielteinen akateeminen minäkuva 9- ja 11-vuotiaana ennusti häiriökäyttäytymistä 13-vuotiaana, mutta sillä ei kuitenkaan ollut suoraa yhteyttä ADHD-oireisiin (Pisecco, Wristers, Swank, Silva, & Baker, 2001). Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan kielteinen minäkuva oli nuoruudessa vahvasti yhteydessä masennusoireisiin, etenkin tytöillä (Erkolahti ym., 2003). Ruotsalaisnuorilla kielteisen minäkuvan ja käyttäytymisen ongelmien väliltä löytyi vahvempi yhteys 15- ja 16-vuotiailta, verrattuna nuorempiin ja vanhempiin lapsiin ja nuoriin (Ybrandt, 2008). Tämän ikäjakson voidaan katsoa olevan erityisen haastava myönteisen minäkuvan ylläpitämisen osalta. Myönteinen minäkuva kuitenkin suojaa tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmilta nuoruudessa, etenkin tytöillä (Ybrandt, 2008). Toisaalta masennusoireiden vähentyminen myös parantaa nuorten minäkuvaa (Montague, Enders, Dietz, Dixon, & Morrison-Cavendish, 2008). Kielteistä minäkuvaa parantamalla voidaan siis aikaansaada myönteisiä tuloksia sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien vähenemistä.

Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien lisäksi oppimisvaikeudet ja tuen tarve ovat yhteydessä kielteisempään minäkuvaan (Aro ym., 2014). Oppimisvaikeudet aiheuttavat väistämättä tilanteita, joissa lapsi huomaa oppivansa asioita hitaammin kuin luokkatoverit. Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät kuitenkaan ole yksi yhtenäinen ryhmä, vaan oppimisvaikeuksien vaikutus minäkuvaan on hyvin yksilöllistä, vaikkakin usein kielteistä. Oppimisvaikeuksiin liittyy usein myös muita mielenterveyden ongelmia. Kielteinen minäkuva, oppimisvaikeudet ja sosiaalisen kompetenssin heikkoudet voivat altistaa myös koulukiusaamiselle (Kaukiainen ym., 2002). Koulukiusaajilla ja koulukiusatuilla onkin useammin oppimisvaikeuksia kuin niillä lapsilla, jotka eivät ole kiusaamisessa mukana.

1.5. Lapsi ja vanhempi lapsen ongelmien arvioitsijana

Lapsen kielteiseen minäkuvaan liittyy usein tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia, jotka voivat näyttäytyä eri tavalla arvioitsijasta riippuen (Achenbach ym., 1987). Ongelmia arvioitaessa voi useiden arvioitsijoiden vastausten hyödyntäminen olla sekä hyödyllistä että haitallista. Koska eri arvioitsijat tarkkailevat lasta eri ympäristöissä, voi eri arvioitsijoilta saada uniikkia tietoa lapsesta (Renk, 2005). Toisaalta tiedon hyödyntäminen ja tulkinta voi kuitenkin olla haasteellista, jos eri arvioitsijoiden antamat tiedot eriaavat kovasti toisistaan. Tavallisimmin lapsen ongelmia ovat arvioineet vanhemmat, ja lapsen kykyä itse arvioida omia ongelmiaan on pidetty vanhempien sekä opettajien kykyä huonompana (Phares, 1997). Arviot lapsen ongelmista ovatkin kauimpana toisistaan silloin, kun lapsi itse arvioi omia ongelmiaan suhteessa muihin ulkopuolisiin arvioitsijoihin (Achenbach ym., 1987). Lähimpänä toisiaan arviot ovat silloin, kun arvioitsijoina on kaksi henkilöä, jotka näkevät lasta samassa ympäristössä, esimerkiksi molemmat vanhemmat. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lapset ja vanhemmat arvioivat lapsen ongelmia samansuuntaisesti, mutta arvioiden väliset yhteydet ovat olleet heikkoja (Achenbach ym., 1987; Gresham, Cook, Vance, Elliott, & Kettler, 2010; Phares, 1997; Vierhaus & Lohaus, 2008). Lapset ja vanhemmat ovat arvioineet samansuuntaisimmin lapsen käyttäytymiseen liittyviä ongelmia verrattuna tunne-elämän ongelmiin (Barkmann & Schulte-Markwort, 2004; Gresham ym., 2010). Tässä tutkimuksessa käytetyllä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien mittarilla lapset ja vanhemmat ovat käsikirjan mukaan arvioineet samankaltaisimmin lapsen kognitiivisia ongelmia/tarkkaamattomuutta ja ADHD-indeksiä (Conners, 1997).

Lapsen kyky arvioida omia ominaisuuksiaan ja ongelmiaan alkaa kehittyä kun lapsi oppii puhumaan (Harter, 1998). Pienet lapset eivät kuitenkaan osaa vielä realistisesti arvioida itseään tai ongelmiaan. Lapsen kognitiivisten kykyjen kehittyessä hänen arviot omasta kyvykkyydestään ja ongelmistaan tulevat totuudenmukaisemmiksi. Lisäksi lapsen kyky katsoa asioita toisen ihmisen perspektiivistä harjaantuu, mikä auttaa lasta hahmottamaan toisten ihmisten näkemyksiä lapsen omista ominaisuuksista ja ongelmista. Alakouluiässä lasten katsotaankin jo pystyvän melko tarkkoihin itsearviointeihin omista ominaisuuksistaan ja tunne-elämän sekä käyttäytymisen ongelmistaan, mutta itsearviointikyky paranee entisestään iän myötä (Achenbach ym., 1987; Harter, 2012). Tietoa lapsen ongelmista tulisi kuitenkin kerätä aina useammilta arvioitsijoilta, koska vanhemman tai opettajan arvio ei korvaa lapsen arvioita ongelmista ja toisinpäin (Achenbach ym., 1987; Phares, 1997).

1.6. Tutkimuskysymykset

Vaikka minäkuva on paljon käytetty käsite, ei sitä koskevaa empiiristä tutkimusta ole tehty paljoa suomalaisilla lapsilla. Kansainväliset tutkimukset ovat antaneet ristiriitaista tietoa siitä, millä tavoin lapsen sukupuoli ja ikä vaikuttavat minäkuvan osa-alueisiin (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Gentile ym., 2009; Harter, 2012; Lewis & Knight, 2000; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Myönteinen minäkuva on yhteydessä muun muassa lasten koulumenestykseen (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Aunola ym., 2002; Kupari ym., 2003), joka on viime aikoina herättänyt huolta Suomessa (Kupari ym., 2013). Kielteinen minäkuva puolestaan on yhteydessä lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin (Corte & Zucker, 2008; Henderson ym., 2006; Lee & Stone, 2012; Pisecco ym., 2001; Thomas ym., 2000), sekä oppimisvaikeuksiin (Aro ym., 2014). Kielteiseen minäkuvaan usein liittyviä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia ovat useimmiten arvioineet lapsen vanhemmat, koska lapsen kykyä itse arvioida omia ongelmiaan on pidetty vanhempien sekä opettajien kykyä huonompana (Phares, 1997). Koska lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa ei ole aina mahdollista hyödyntää useampaa arvioitsijaa suositusten mukaisesti, on tärkeää tutkia miten lapsen ja vanhemman arviot lapsen ongelmista vastaavat toisiaan. Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää peruskouluikäisten tyttöjen ja poikien minäkuvien eroja ikäryhmittäin. Lisäksi tutkitaan lasten minäkuvan yhteyttä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon. Lopuksi verrataan vanhemman ja lapsen arvioita lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Eroavatko tyttöjen ja poikien minäkuvat eri ikäryhmissä?

Aiemmat tutkimukset ovat antaneet ristiriitaista tietoa siitä, miten lapsen ikä ja sukupuoli ovat yhteydessä hänen minäkuvaansa. Alakouluikäisten lasten minäkuva on Harterin (2012) teorian mukaan yltiöpositiivinen, mutta muuttuu kielteisemmäksi ympäristöstä tulevan palautteen vuoksi yläkouluiässä. Minäkuvan onkin todettu olevan kielteisin yläkoulussa verrattuna alakouluun tai lukioon (Lewis & Knight, 2000). Voidaan siis olettaa, että minäkuva on myönteisempi alakouluiässä verrattuna yläkouluiikään myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksissa on myös havaittu, että tyttöjen

kokonaisminäkuva on usein poikien minäkuva kielteisempi (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Minäkuvan eri osa-alueiden väliltä ei kuitenkaan ole aina löytynyt sukupuolieroja. Käytetyllä minäkuvamittarilla on ollut vaikutusta siihen, minkälaisia tuloksia on löydetty. Koska tässä tutkimuksessa käytetään Piers-Harris 2-minäkuvamittaria, ja Piers-Harrisin alkuperäistä mittaria käyttäen eroja ei löytynyt tyttöjen ja poikien kokonaisminäkuvasta (Lewis & Knight, 2000), ei eroja oleteta löytyvän tässäkin tutkimuksessa. Minäkuvan eri osa-alueiden osalta oletetaan kuitenkin löytyvän sukupuolieroja aiempien tutkimustulosten mukaisesti, eli poikien arvioivan olevansa vähemmän ahdistuneita ja arvioivan tyttöjä myönteisemmin akateemista minäkuvaansa, sekä tyttöjen arvioivan poikia myönteisemmin käyttäytymisen säätelyään (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999).

2. Onko lasten minäkuva yhteydessä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon?

Aiemmissa tutkimuksissa lapsen kielteinen minäkuva on ollut yhteydessä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin (Corte & Zucker, 2008; Henderson ym., 2006; Lee & Stone, 2012; Pisecco ym., 2001; Thomas ym., 2000). Lisäksi lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, erityisen tuen tarvetta, tai jotka ovat erityisopetuksessa, on usein myös kielteisempi minäkuva (Aro ym., 2014). Täten tässäkin tutkimuksessa oletetaan, että kielteinen minäkuva olisi yhteydessä suurempiin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin sekä oppimisvaikeuksiin, tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon.

3. Ovatko lasten ja heidän vanhempiensa arviot lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista samansuuntaisia?

Lapsen ja vanhemman arviot lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista ovat usein samansuuntaisia, mutta löydetty yhteydet ovat kuitenkin olleet heikkoja (Achenbach ym., 1987; Gresham ym., 2010). Tässäkin tutkimuksessa hypoteesina on, että lapsen ja vanhemman arviot olisivat samansuuntaisia, mutta löydettyjen korrelaatioiden oletetaan olevan heikkoja. Tässä tutkimuksessa käytetyllä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien mittarilla lapset ja vanhemmat ovat käsikirjan mukaan arvioineet samankaltaisimmin lapsen kognitiivisia ongelmia/tarkkaamattomuutta ja ADHD-indeksiä (Conners, 1997), joten heidän oletetaan arvioivan samankaltaisimmin kognitiivisia ongelmia/tarkkaamattomuutta ja ADHD-indeksiä tässäkin tutkimuksessa.

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1. Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto on osa Tampereen yliopiston Psykologian opetus- ja tutkimuskliniikka PSYKE:n tutkimusta, jossa arvioidaan lasten toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutuksen vaikuttavuutta. Tässä tutkimuksessa käytetään ainoastaan PSYKE:n tutkimuksen verrokkiryhmään kuuluneiden lasten aineistoa. Verrokkiaineiston keruu aloitettiin syksyllä 2013 Kangasalan ja Lempäälän kuntien kolmessa eri peruskoulussa sivistystoimenjohtajien ja koulujen rehtorien luvalla. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkein, jotka toimitettiin tutkimukseen osallistuneiden koulujen opettajien kautta kaikille lapsille. Lapset veivät opettajilta saadut kirjeet kotiin, jolloin vanhemmat saivat päättää osallistuvatko he tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuessaan vanhemmat ovat allekirjoittaneet kirjallisen suostumuksen (liite 2). Opettajilta saadussa kirjeessä on ollut mukana tiedote tutkittavalle (liite 1), kyselylomakkeet ja palautuskuori, jossa vanhemmat ovat postittaneet täytetyt kyselylomakkeet ja kirjallisen suostumuksen takaisin PSYKE:en. Tässä tutkimuksessa on käytetty 21.3.2014 mennessä palautuneita kyselylomakkeita. Kyselylomakkeita lähetettiin kouluihin kaiken kaikkiaan 1670 kappaletta ja niistä palautui 222 kappaletta 21.3.2014 mennessä. Palautusprosentti oli 13,30 %. Tutkimukseen osallistui Kangasalan Suoraman koulusta 1–6 luokkien oppilaita (n = 98) ja Pikkolan koulusta 7–9 luokkien oppilaita (n = 51) sekä Lempäälän Sääksjärven koulusta 1–9 luokkien oppilaita (n = 64). Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset arvioivat minäkuvaansa täyttämällä sitä koskevan kyselylomakkeen, ja kaikkien lasten vanhemmat täyttivät lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia koskevan kyselylomakkeen. Koska lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia koskeva itsearviointilomake on tarkoitettu vain 12–17-vuotiaille, vastasi siihen vain osa (n = 45) vanhimmista lapsista, eli 6–9-luokkalaisista.

Alkuperäisestä aineistosta jätettiin pois yhteensä 9 lasta käytettyjen arviointimenetelmien käsikirjojen ohjeiden mukaisesti. Tutkimusaineiston ulkopuolelle jäivät ne vastaajat, joiden minäkuvamittarissa oli yli seitsemän puuttuvaa vastausta, minäkuvamittarin ala-asteikosta puuttui vähintään kolme vastausta, tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien mittarista puuttui yli 16 vastausta tai enemmän kuin yksi puuttuva vastaus samalta ala-asteikolta (Conners, 1997; Piers &

Herzberg, 2002). Jäljelle jääneet muutamat satunnaiset puuttuvat vastaukset korvattiin käsikirjan mukaisesti lievimmällä vastauksella (Conners, 1997). Lopulta otokseen valikoitui 102 tyttöä ja 111 poikaa, eli yhteensä 213 tutkittavaa (taulukko 1). Tutkittavat olivat 6–15-vuotiaita peruskoululaisia. Tutkittavista lapsista 134 oli alakoululaisia ja 79 oli yläkoululaisia. Vanhempien lomakkeisiin vastasi 185 äitiä, 14 isää, 11 äitiä ja isää yhdessä, sekä 3 muuta huoltajaa.

Taulukko 1. Otos ja käytetyt mittarit

Mittari	Luokka-aste		
	Luokat 1–5 n (tytöt / pojat)	Luokat 6–9 n (tytöt / pojat)	Yhteensä N (tytöt / pojat)
Minäkuvamittari	116 (49 / 67)	97 (53 / 44)	213 (102 / 111)
Vanhemman arvio tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista	116 (49 / 67)	97 (53 / 44)	213 (102 / 111)
Itsearvio tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista	–	45 (23 / 22)	45 (23 / 22)

Huom. Minäkuvamittari = Piers-Harris 2, Vanhemman arvio tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista = Conners' Parent Rating Scales –Revised, Itsearvio tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista = Conners-Wells' Adolescent Self-Report Scale.

Tutkittavien lasten vanhemmista 4,7 % miehistä ja 2,3 % naisista ei ollut suorittanut perusasteen jälkeistä tutkintoa. Alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita miehiä oli 24,4 % ja naisia 32,9 %. Tilastokeskuksen vuoden 2012 väestön koulutusrakenteen mukaan suomalaisista miehistä 32,2 % ja naisista 30,8 % ei ollut suorittanut perusasteen jälkeistä tutkintoa (Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne (verkkojulkaisu), 2012). Sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita miehiä oli yhteensä 16,1 % ja naisia 19 %. Otokseen kuuluvien lasten vanhemmat olivat siis Suomen väestön koulutusrakenteeseen verrattuna korkeammin koulutettuja.

2.2. Menetelmät ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa minäkuva on mitattu lapsen itsearvioimana Piers-Harris 2 -minäkuvamittarilla, lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia vanhemman arvioimana Conners' Parent Rating Scales –Revised -mittarilla ja itsearvioituna Conners-Wells' Adolescent Self-Report Scale -mittarilla. Oppimisvaikeuksia, erityisen tuen tarvetta ja opetusmuotoa on mitattu vanhempien arvioimana taustatietolomakkeessa, jossa kysyttiin, onko lapsella oppimisvaikeuksia yhdessä tai useammissa aineissa, onko lapsella erityisen tuen tarvetta ja onko lapsi yleis- vai erityisopetuksessa.

Piers-Harris 2 -minäkuvamittari on tarkoitettu 7–18-vuotiaille lapsille ja nuorille minäkuvan arviointiin (Piers & Herzberg, 2002). Piers-Harris 2:n suomennettu versio on nimeltään 'Miten koen itseni' ja se koostuu 60 väittämästä. Vastaajan tulee arvioida jokaisen väittämän kohdalla, miten se sopii hänen tapaansa ajatella itsestään. Jos väittämä on vastaajan mielestä tosi, ympyröi vastaaja kyllä. Jos väittämä on vastaajan mielestä epätosi, ympyröi vastaaja ei. Piers-Harris 2 -minäkuvamittarin väittämistä osa on kuvattu kielteisessä muodossa, kuten ”luokkatoverini pilkkaavat minua” ja ”minua hermostuttaa, kun opettaja seuraa työskentelyäni”. Summamuuttujia laskettaessa kaikki kielteiset väittämät on käännetty myönteisiksi. Tällöin kyllä -vastauksesta on saanut 1 pisteen ja ei -vastauksesta 0 pistettä. Kaikista 60 väittämästä muodostetun summamuuttujan kokonaispistemäärä kuvastaa lapsen minäkuva siten, että korkeampi pistemäärä merkitsee myönteisempää minäkuva.

Kokonaisminäkuvan lisäksi Piers-Harris 2 -minäkuvamittarista on erotettavissa kuusi minäkuvan eri osa-aluetta: käyttäytymisen säätely, akateeminen minäkuva, fyysinen minäkuva, ahdistumattomuus, suosio kavereiden kesken ja elämäntyytyväisyys (Piers & Herzberg, 2002; taulukko 2). Maksimipistemäärä kaikissa muodostetuissa summamuuttujissa on väittämien lukumäärästä koostuva summa ja se kuvastaa myönteisintä mahdollista minäkuva. Muodostetuissa summamuuttujissa väittämien lukumäärät, eli ala-asteikkojen maksimipistemäärät, vaihtelevat minäkuvan osa-alueesta riippuen välillä 10 – 60 (taulukko 2). Kliinisessä käytössä kunkin ala-asteikon raakapisteen standardoidaan, jolloin korkeammat t-pisteet kuvaavat myönteisempää minäkuva. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoitus selvittää, miten myönteinen minäkuva lapsilla on verrattuna käsikirjan amerikkalaiseen normiaineistoon, joten pisteitä käsiteltiin raakamuodossaan.

Osa Piers-Harris 2:n väittämistä kuvastaa kokonaisminäkuvan lisäksi kahta tai useampaa minäkuvan osa-aluetta. Esimerkiksi väittämä numero 8 ”ulkonäköni vaivaa minua” lasketaan

kokonaisminäkuvan lisäksi käsikirjan mukaisesti fyysisen minäkuvan, ahdistumattomuuden ja elämäntyytyväisyyden summamuuttujiin (Piers & Herzberg, 2002). Piers-Harris 2 -minäkuvamittarista muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetit vaihtelivat välillä .74 – .92, eli olivat melko korkeita (taulukko 2).

Taulukko 2. Piers-Harris 2 -minäkuvamittarista muodostetut summamuuttujat, summamuuttujien esimerkkiväittämät, summamuuttujiin laskettujen väittämien lukumäärä ja summamuuttujien reliabiliteetit cronbachin alfalla (α) mitattuna

Summamuuttuja	Esimerkkiväittämät	Väittämien lukumäärä	Cronbachin alfa (α)
Kokonaisminäkuva	”olen onnellinen ihminen” ”ulkonäköni vaivaa minua”	60	.92
Käyttäytymisen säätely	”käyttäydyn hyvin koulussa” ”teen monia pahoja asioita”	14	.77
Akateeminen minäkuva	”olen fiksu” ”olen luokassani tärkeä jäsen”	16	.81
Fyysinen minäkuva	”olen hyvännäköinen” ”olen voimakas”	11	.74
Ahdistumattomuus	”murehdin paljon” ”tunnen jääväni syrjään asioista”	14	.84
Suosio kavereiden kesken	”minulla on monta ystävää” ”olen suosittu tyttöjen keskuudessa”	12	.77
Elämäntyytyväisyys	”olen onneton” ”pidän itsestäni sellaisena kuin olen”	10	.83

Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia mitattiin Conners’ Parent Rating Scales -Revised: Long version (CPRS-R:L) ja Conners-Wells’ Adolescent Self-Report Scale: Long version (CASS:L) -kyselylomakkeilla (Conners, 1997). Nämä kaksi tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia mittaavaa

kyselylomaketta eroavat toisistaan siten, että ensin mainittu kyselylomake (CPRS-R:L) on vanhemman arvio lapsen ongelmista ja toiseksi mainittu kyselylomake (CASS:L) on lapsen itsearvio hänen omista ongelmistaan. Vanhemman lomake on tarkoitettu 3–17-vuotiaiden lasten arviointiin ja lapsen lomake on tarkoitettu 12–17-vuotiaiden lasten itsearvioksi. Kyselylomakkeet on suunniteltu pääasiallisesti aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) arviointiin, ja ne ovat yhdenmukaisia DSM-IV:n diagnostisten ADHD -kriteereiden kanssa. Lisäksi molempien kyselylomakkeiden avulla voidaan arvioida lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia. Kliinisessä käytössä kyselylomakkeiden jokaisen asteikon pisteet lasketaan yhteen ja standardoidaan, jolloin korkeammat t-pisteet kuvaavat suurempaa oireilua. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoitus selvittää oireiden voimakkuutta, joten pisteitä käsiteltiin raakamuodossaan.

Vanhemman kyselylomake (CPRS-R:L) koostuu 80 lapsen yleisiä ongelmia kuvaavasta väittämästä, joita vanhempi arvioi 4 -portaisella asteikolla (0 = ei pidä lainkaan paikkaansa, 1 = pitää vain hieman paikkansa, 2 = pitää melko hyvin paikkansa, 3 = pitää erittäin hyvin paikkansa). Vanhempaa ohjeistetaan arvioimaan jokaisen väittämän sopivuutta oman lapsensa kohdalla viimeisen kuukauden aikana ja ympyröimään sopivin vaihtoehto neljästä vastausvaihtoehdosta. Vanhemman kyselylomake on jaettavissa 14 asteikkoon sen mukaan, millaiseen ongelmakäyttäytymiseen vastaukset liittyvät (taulukko 3). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kaikkia asteikkoja, joiden keskiarvosummamuuttujat laskettiin summaamalla väittämien pistemäärät (0 – 3) yhteen ja jakamalla kokonaissumma kyseisen asteikon väittämien lukumäärällä. Keskiarvosummamuuttujat muodostettiin 14 asteikosta: vastustavuus, kognitiiviset ongelmat/tarkkaamattomuus, hyperaktiivisuus, huolestuneisuus/ujous, perfektionismi, sosiaaliset ongelmat, psykosomaattisuus, Connersin globaali indeksi, levottomuus/impulsiivisuus, tunne-elämän epävakaisuus, ADHD-indeksi, DSM-IV oireiden asteikko, DSM-IV tarkkaamattomuus, sekä DSM-IV hyperaktiivisuus/impulsiivisuus (taulukko 3). Vanhempien kyselylomakkeesta muodostettujen summamuuttujien väittämien lukumäärä vaihteli välillä 3 – 18 ja reliabiliteetit Cronbachin alfalla mitattuina vaihtelivat välillä .73 – .94, eli olivat melko korkeita (taulukko 3).

Taulukko 3. Conners' Parent Rating Scales –Revised -mittarista muodostetut summamuuttujat, summamuuttujan esimerkkiväittämä, summamuuttujiin laskettujen väittämien lukumäärä ja summamuuttujien reliabiliteetit cronbachin alfalla (α) mitattuina

Summamuuttuja	Esimerkkiväittämä	Väittämien lukumäärä	Cronbachin alfa (α)
Vastustavuus	”tappelee”	10	.91
Kognitiiviset ongelmat/ Tarkkaamattomuus	”on vaikeuksia keskittyä luokassa”	12	.93
Hyperaktiivisuus	”on usein jatkuvasti menossa tai ’käy kuin kone”	9	.89
Huolestuneisuus/Ujous	”arka, pelästyy helposti”	8	.87
Perfektionismi	”kaiken pitää olla tip top”	7	.73
Sosiaaliset ongelmat	”ei tiedä kuinka saadaan ystäviä”	5	.81
Psykosomaattisuus	”saa kipuja ja särkyjä tai vatsakipuja ennen kouluunmenoa”	6	.88
Connersin globaali indeksi (levottomuus/impulsiivisuus + tunne-elämän epävakaisuus)	”levoton tai yliaktiivinen”	10	.91
Levottomuus/Impulsiivisuus	”tarkkaamaton, helposti häiriintyvä”	7	.90
Tunne-elämän epävakaisuus	”mieliala vaihtuu nopeasti ja jyrkästi”	3	.78
ADHD-indeksi	”vaikeuksia keskittyä luokassa”	12	.93
DSM-IV oireiden asteikko (DSM-IV Tarkkaamattomuus + DSM-IV Hyperaktiivisuus/Impulsiivisuus	”on vaikeuksia odottaa jonossa tai vuoroaan peleissä tai muissa ryhmätilanteissa”	18	.94
DSM-IV Tarkkaamattomuus	”häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä”	9	.93
DSM-IV Hyperaktiivisuus/Impulsiivisuus	”tokaisee vastaukset kysymyksiin ennen kuin ne on esitetty loppuun”	9	.90

Lapsen kyselylomake (CASS:L) koostuu 87 väittämästä, jotka kuvaavat tilanteita ja tunteita, joita lapset voivat kokea. Lasta ohjeistetaan arvioimaan väittämien paikkaansa pitävyyttä omalla kohdallaan viimeisen kuukauden ajalta 4 -portaisella asteikolla (0 = ei pidä lainkaan paikkaansa, 1 = pitää vain hieman paikkaansa, 2 = pitää melko hyvin paikkansa, 3 = pitää erittäin hyvin paikkansa). Lapsen itsearviolomake on jaettavissa kymmeneen asteikkoon sen mukaan, millaiseen ongelmakäyttäytymiseen vastaukset liittyvät. Tässä tutkimuksessa lasten vastauksia hyödynnettiin kuitenkin vain niissä asteikoissa, joihin löytyi vastaava vanhemman asteikko, eli yhteensä viidessä asteikossa (taulukko 4). Muodostetut keskiarvosummamuuttujat laskettiin summaamalla väittämien pistemäärät (0 – 3) yhteen ja jakamalla kokonaissumma kyseisen asteikon väittämien lukumäärällä. Keskiarvosummamuuttujat muodostettiin viidestä asteikoista: kognitiiviset ongelmat/tarkkaamattomuus, ADHD-indeksi, DSM-IV oireiden asteikko, DSM-IV tarkkaamattomuus, sekä DSM-IV hyperaktiivisuus/impulsiivisuus (taulukko 4). Lasten kyselylomakkeesta muodostettujen summamuuttujien väittämien lukumäärä vaihteli välillä 9 – 18 ja reliabiliteetit Cronbachin alfalla mitattuina vaihtelivat välillä .86 – .93, eli olivat korkeita (taulukko 4).

Taulukko 4. Conners-Wells' Adolescent Self-Report Scale -mittarista muodostetut summamuuttujat, summamuuttujan esimerkkiväittämä, summamuuttujiin laskettujen väittämien lukumäärä ja summamuuttujien reliabiliteetit cronbachin alfalla (α) mitattuna

Summamuuttuja	Esimerkkiväittämä	Väittämien lukumäärä	Cronbachin alfa (α)
Kognitiiviset ongelmat/ Tarkkaamattomuus	”opin hitaammin kuin haluaisin”	12	.92
ADHD-indeksi	”vanhempani odottavat minulta liikaa”	12	.89
DSM-IV oireiden asteikko (DSM-IV Tarkkaamattomuus + DSM-IV Hyperaktiivisuus/ Impulsiivisuus)	”olen aina menossa”	18	.93
DSM-IV Tarkkaamattomuus	”olen hajamielinen päivittäisissä toiminnoissani”	9	.88
DSM-IV Hyperaktiivisuus/ Impulsiivisuus	”keskeytän muita kun he työskentelevät tai leikkivät”	9	.86

2.3. Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 22.00 versiolla. Tyttöjen ja poikien minäkuvien tarkastelua varten ikäryhmittäin lapset jaettiin Harterin (2012) minän kehitysteorian mukaisesti neljään ikäryhmään, jotka olivat: 1. 6–7-vuotiaat, 2. 8–10-vuotiaat, 3. 11–13-vuotiaat ja 4. 14–15-vuotiaat. Muodostettujen summamuuttujien normaalisuutta tutkittiin tarkastellen vinoutta, huipukkuutta ja histogrammeja, joiden perusteella summamuuttujien ei nähty noudattavan normaalijakaumaa riittävän hyvin. Koska normaalijakaumaoletus ei aineistossa täysin toteutunut, aineiston analysointiin käytettiin pääosin epäparametrisiä menetelmiä (Nummenmaa, 2004). Ainoastaan ikäryhmittäin minäkuvien sukupuolieroja tutkittiin käyttämällä epäparametristen menetelmien lisäksi parametristä menetelmää: kaksisuuntaista varianssianalyysia, koska sille ei ole olemassa epäparametristä vastinetta. F-testin katsottiin kuitenkin olevan melko vakaa, koska otoskoko oli kohtuullinen, eivätkä jakaumat olleet täysin epänormaalisia (J. Metsämuuronen, henkilökohtainen tiedonanto 23.11.2014). Jatkotarkastelut tyttöjen ja poikien sukupuolieroista minäkuvan suhteen tehtiin Mann Withneyn U-testillä. Minäkuvan ja tunne-elämän sekä käyttäytymisen ongelmien yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Oppimisvaikeuksien, tuen tarpeen ja opetusmuodon yhteyttä minäkuvaan tutkittiin Mann Withneyn U-testillä. Lopuksi vanhemman ja lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien arvioiden yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella.

3. TULOKSET

3.1. Tyttöjen ja poikien minäkuvien erot ikäryhmittäin

Ikäryhmän ja sukupuolen yhdysvaikutusta tarkasteltaessa tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi akateemisen minäkuvan, ahdistumattomuuden, suosion kavereiden kesken ja elämäntyytyväisyyden osalta (taulukko 5). Tyttöjen ja poikien keskiarvot heidän minäkuvistaan vaihtelivat ikäryhmittäin 43.44 – 51.61 raakapisteen välillä, koko aineiston keskiarvon ollessa 47.61. Nuoremmissa ikäryhmissä 1. (6–7v.) ja 2. (8–10v.) tytöt arvioivat minäkuvansa osa-alueita myönteisemmin kuin pojat, mutta vanhimmassa ikäryhmässä 4. (14–15v.) tytöt arvioivat minäkuvansa osa-alueita poikia kielteisemmin. Ikäryhmästä 3 (11–13v.) ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja. Ikäryhmittäin sukupuolieroja löytyi siten, että ikäryhmässä 1. (6–7v.) tytöt arvioivat olevansa suositumpia kavereiden kesken kuin pojat ($U = 58.50, p < .05$). Ikäryhmässä 2. (8–10v.) tytöt arvioivat myös olevansa suositumpia kavereiden kesken verrattuna poikiin ($U = 441.00, p < .01$), ja heillä oli lisäksi myönteisempi akateeminen minäkuva kuin pojilla ($U = 442.00, p < .05$), ja he arvioivat olevansa elämäänsä tyytyväisempiä kuin pojat ($U = 462.50, p < .01$). Ikäryhmässä 4. (14–15v.) tytöt sen sijaan arvioivat olevansa poikia ahdistuneempia ($U = 206.00, p < .01$), sekä elämäänsä tyytymättömämpiä ($U = 233.00, p < .01$). Elämäntyytyväisyyteen liittyvät sukupuolierot siis vaihtuivat ikäryhmittäin siten, että 8–10v. tytöt arvioivat olevansa elämäänsä tyytyväisempiä kuin pojat, mutta 14–15v. tytöt arvioivat olevansa elämäänsä tyytymättömämpiä kuin pojat (kuvio 1).

Iän ja sukupuolen yhdysvaikutus oli kaksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan tilastollisesti merkitsevä kaikkien muiden minäkuvan osa-alueiden paitsi käyttäytymisen säätelyn osalta (taulukko 5). Parittaisissa vertailuissa eroja ei kuitenkaan tullut esiin myöskään kokonaisminäkuvan tai fyysisen minäkuvan osalta, joten voidaan todeta, että sukupuolella tai ikäryhmällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää itsenäistä vaikutusta tai yhdysvaikutusta kokonaisminäkuvan, käyttäytymisen säätelyn eikä fyysisen minäkuvan osalta. Pelkästään ikäryhmiä tarkasteltaessa tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi ainoastaan ahdistumattomuuden osalta siten, että lapset ikäryhmissä 1. (6–7v.) ja 2. (8–10v.) arvioivat olevansa vähemmän ahdistuneita kuin lapset ikäryhmässä 4. (14–15v.) (taulukko 5). Pelkästään sukupuolta tarkasteltaessa ei tilastollisesti merkitseviä eroja löytynyt jatkotarkasteluissa ollenkaan.

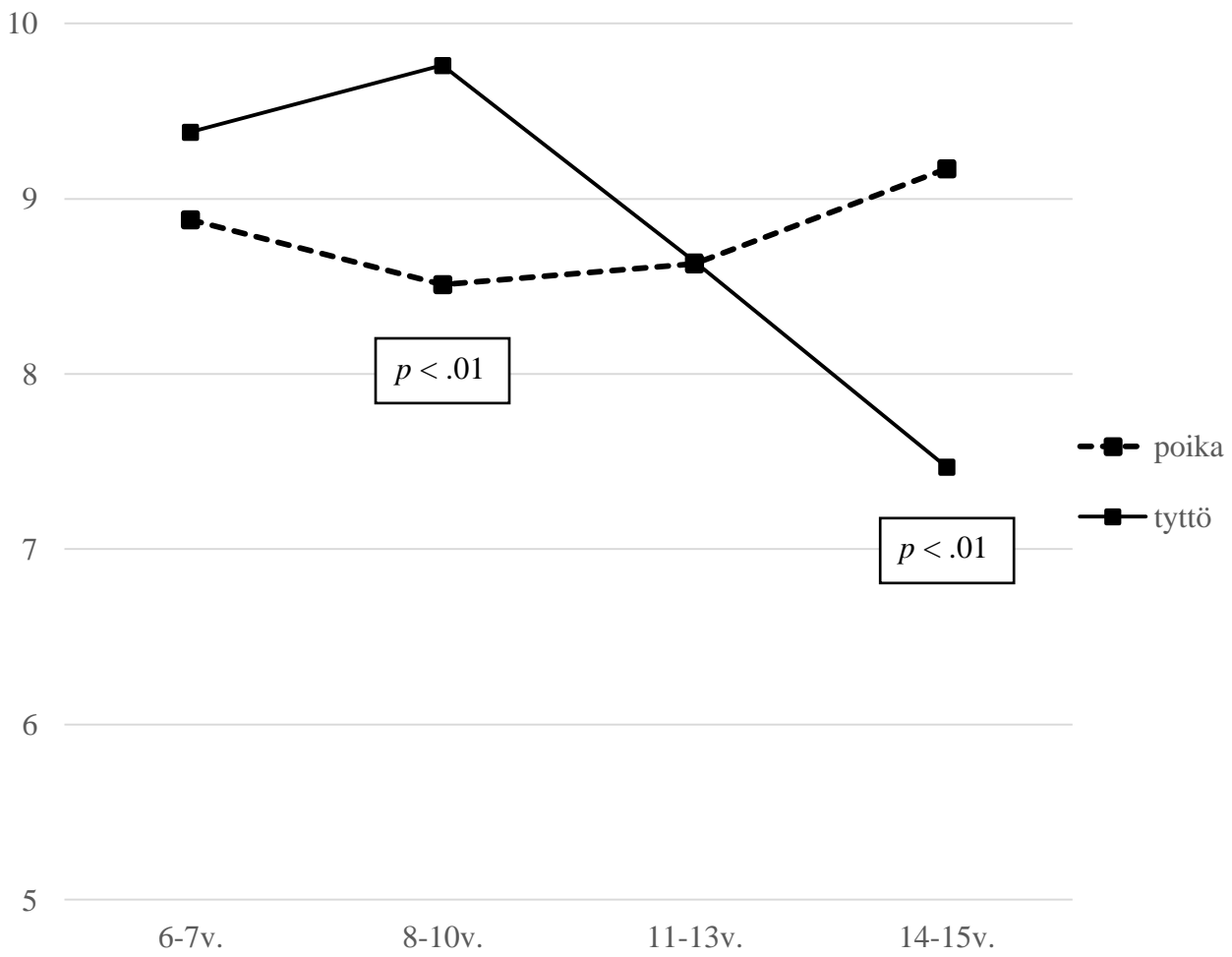
Taulukko 5. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset ja jatkotarkasteluissa vahvistetut tilastollisesti merkitsevät yhteydet

	1. Ikäryhmä 6–7v. (n = 30)		2. Ikäryhmä 8–10v. (n = 74)		3. Ikäryhmä 11–13v. (n = 52)		4. Ikäryhmä 14–15v. (n = 57)		Ikä	Sp	Ikä X Sp
	Tytöt (n = 13)	Pojat (n = 17)	Tytöt (n = 33)	Pojat (n = 41)	Tytöt (n = 22)	Pojat (n = 30)	Tytöt (n = 34)	Pojat (n = 23)	F	F	F
	Ka	Ka	Ka	Ka	Ka	Ka	Ka	Ka			
Kokonaisminäkuva	51.15	48.00	51.61	46.83	46.05	47.97	43.44	48.17	1.86	.05	3.17*
Käyttäytymisen säätely	12.77	12.47	13.06	12.15	12.77	12.30	12.38	12.35	.14	1.76	.43
Akateeminen minäkuva	12.77	10.94	13.18	11.27	11.00	11.67	10.85	11.35	1.61	2.00	2.72*
Fyysinen minäkuva	8.08	6.76	8.00	6.90	6.59	6.93	6.32	7.61	.98	.29	3.08*
Ahdistumattomuus	12.08	12.35	12.33	11.56	10.73	11.90	9.09	11.96	3.37* (1,2 >4)	4.45*	4.35**
Suosio kavereiden kesken	10.31	9.29	10.15	8.83	8.50	9.57	8.29	9.30	1.52	.03	3.85*
Elämäntyytyväisyys	9.38	8.88	9.76	8.51	8.64	8.63	7.47	9.17	2.17	.00	5.97*

Huom. Ka = keskiarvo Sp = Sukupuoli. Lihavoidulla fontilla jatkotarkasteluissa Mann Whitney U-testillä vahvistetut tilastollisesti merkitsevät yhteydet

* $p < .05$ ** $p < .01$

Kuvio 1. Sukupuolierot elämäntyytyväisyydessä ikäryhmittäin



3.2. Minäkuvan yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon

Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat. Kielteisempi kokonaisminäkuva oli yhteydessä suurempiin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin kaikilla muilla tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien ala-asteikoilla paitsi hyperaktiivisuuden osalta (taulukko 6). Kaikki tutkitut tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot olivat negatiivisia ja ne vaihtelivat välillä $-0.14 \leq r_s \leq -0.41$, eli olivat yleisesti ottaen voimakkuudeltaan heikkoja tai kohtuullisia. Korkein korrelaatio ($r_s = -0.41$, $p < .01$), löytyi kokonaisminäkuvan ja sosiaalisten ongelmien väliltä. Sosiaaliset ongelmat olivat yhteydessä kaikkiin minäkuvan osa-alueisiin siten, että suuremmat ongelmat sosiaalisissa suhteissa olivat yhteydessä kielteisempään minäkuvaan. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista kognitiiviset ongelmat/tarkkaamattomuus, psykosomaattiset ongelmat ja DSM-IV tarkkaamattomuus ala-asteikot olivat yhteydessä kaikkiin minäkuvan osa-alueisiin siten, että suuremmat ongelmat näillä alueilla tarkoittivat myös kielteisempää minäkuva sen kaikilla osa-alueilla. Minäkuvan eri osa-alueista suosio kavereiden kesken ja ahdistumattomuus olivat voimakkaimmin yhteydessä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin. Alin tilastollisesti merkitsevä korrelaatio ($r_s = -0.14$, $p < .05$), löytyi akateemisen minäkuvan ja vastustavuus ala-asteikon väliltä sekä elämäntyytyväisyyden ja perfektionismin väliltä. Kokonaisuutta katsoessa, minäkuvan osa-alueista fyysinen minäkuva oli heikoiten yhteydessä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista heikoiten yhteydessä minäkuvan eri osa-alueisiin oli hyperaktiivisuus.

Taulukko 6. Minäkuvan eri osa-alueiden ja tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien keskinäiset korrelaatiot (Spearman)

	Vastavuus	Kognitiiviset ongelmat/ Tarkkaamattomuus	Hyperaktiivisuus	Huolestuneisuus/ Ujous	Perfektionismi	Sosiaaliset ongelmat	Psykosomaattisuus	Connersin globaali indeksi (Levottomuus/Impulsiivisuus + Tunne-elämän epävaaisuus)	CGI: Levottomuus/ Impulsiivisuus	CGI: Tunne-elämän epävakaisuus	ADHD-Indeksi	DSM-IV Oireiden asteikko (DSM-IV Tarkkaamattomuus + DSM-IV Hyperaktiivisuus/ Impulsiivisuus)	DSM-IV Tarkkaamattomuus	DSM-IV Hyperaktiivisuus/Impulsiivisuus
Kokonaisminäkuva	-.21	-.33	-.11	-.17	-.16	-.41	-.34	-.22	-.21	-.20	-.32	-.30	-.35	-.18
Käyttäytymisen säätely	-.33	-.35	-.22	-.11	-.13	-.29	-.27	-.28	-.29	-.25	-.33	-.36	-.36	-.25
Akateeminen minäkuva	-.14	-.31	-.04	-.12	-.06	-.37	-.24	-.15	-.15	-.12	-.30	-.25	-.33	-.10
Fyysinen minäkuva	-.03	-.16	.04	-.05	-.06	-.29	-.24	-.03	-.03	-.06	-.14	-.10	-.15	-.03
Ahdistumattomuus	-.21	-.26	-.11	-.22	-.26	-.32	-.35	-.21	-.20	-.17	-.27	-.26	-.29	-.17
Suosio kavereiden kesken	-.17	-.21	-.15	-.18	-.13	-.38	-.28	-.19	-.17	-.19	-.24	-.23	-.24	-.21
Elämäntyytyväisyys	-.12	-.15	-.06	-.07	-.14	-.31	-.24	-.12	-.12	-.08	-.11	-.16	-.16	-.12

Huom. Kaikki harmaalla merkityt korrelaatiot ovat tilastollisesti merkitseviä; $p < .05$ kun $-.14 \leq r_s \leq -.17$, $p < .01$ kun $-.18 \leq r_s \leq -.41$

Oppimisvaikeudet. Oppimisvaikeuksien määrällä oli yhteys lapsen kokonaisminäkuvaan siten, että mitä enemmän oppimisvaikeuksia lapsella oli, sitä kielteisempi kokonaisminäkuva hänellä oli (taulukko 7). Myönteisin kokonaisminäkuva oli siis lapsilla, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia ja kielteisin minäkuva lapsilla, joilla oli oppimisvaikeuksia kahdessa tai useammassa aineessa. Oppimisvaikeuksia oli tässä tutkimuksessa yhteensä 50 lapsella, eli 23,4 % otoksen lapsista. Heistä 28:lla oli oppimisvaikeuksia yhdessä aineessa ja 22:lla oli oppimisvaikeuksia kahdessa tai useammassa aineessa. Oppimisvaikeudet olivat kielteisesti yhteydessä minäkuvan kaikkiin muihin osa-alueisiin paitsi elämäntyytyväisyyteen (taulukko 7).

Taulukko 7. Oppimisvaikeuksien yhteys minäkuvaan kolmessa oppilasryhmässä: 1 = ei oppimisvaikeuksia, 2 = oppimisvaikeuksia yhdessä aineessa, 3 = oppimisvaikeuksia kahdessa tai useammassa aineessa

	Keskiarvot			Mann Whitney U-testin <i>p</i> -arvo		
	1	2	3	1 vs 2	1 vs 3	2 vs 3
Kokonaisminäkuva	49.31	44.96	38.36	.013	.000	.035
Käyttäytymisen säätely	12.87	11.89	10.55	.048	.000	.103
Akateeminen minäkuva	12.25	10.18	8.59	.003	.000	.101
Fyysinen minäkuva	7.37	6.43	5.86	.170	.025	.354
Ahdistumattomuus	11.69	11.46	9.00	.265	.000	.013
Suosio kavereiden kesken	9.50	8.82	7.45	.161	.013	.233
Elämäntyytyväisyys	8.85	8.82	7.68	.621	.139	.401

Huom. Lihavoidulla fontilla $p < .05$

Erityisen tuen tarve. Erityisen tuen tarve koulussa oli yhteydessä lasten kokonaisminäkuvaan siten, että tukea tarvitsevat lapset arvioivat kokonaisminäkuvansa kielteisemmin kuin lapset, jotka eivät tarvinneet erityistä tukea ($U = 841.00, p < .01$). Erityisen tuen tarvetta koulussa oli 16 lapsella, eli 7,5 % otoksen lapsista. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevat lapset arvioivat myös säätelevänsä käyttäytymistään huonommin ($U = 721.50, p < .001$), näkevänsä akateemisen minäkuvansa kielteisemmin ($U = 809.50, p < .01$) ja olevansa ahdistuneempia ($U = 1065.50, p < .05$) kuin lapset, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta. Erityisen tuen tarve ei ollut yhteydessä lasten fyysiseen minäkuvaan, suosioon kavereiden kesken tai elämäntyytyväisyyteen.

Opetusmuoto. Sillä, oliko lapsi yleis- vai erityisopetuksessa ei ollut merkitystä minkään minäkuvan osa-alueen kannalta. Lapsista 11, eli 5,2 % oli erityisopetuksessa.

3.3. Lasten ja vanhempien arvioiden samansuuntaisuus lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa

Lasten ja heidän vanhempiensa arviot lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista olivat yhteydessä toisiinsa kaikilla viidellä tutkitulla asteikolla. Kaikki korrelaatiot olivat positiivisia, eli lapsen ja vanhemman arviot tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista olivat samansuuntaisia. Korrelaatiot vaihtelivat välillä $.31 \leq r_s \leq .70$, eli olivat yleisesti ottaen voimakkuudeltaan heikkoja, kohtuullisia tai korkeita. Korkeimmat korrelaatiot ($r_s = .70, p < .01$) löytyivät ADHD-indeksin ja kognitiiviset ongelmat/tarkkaamattomuus ala-asteikoilta, eli näitä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia lapset ja vanhemmat arvioivat samansuuntaisimmin. Kaksi korkeimpien ja heikoimman korrelaatioiden väliin jäänyttä kohtuullista korrelaatiota olivat ala-asteikoilla DSM-IV tarkkaamattomuus ($r_s = .65, p < .01$) ja DSM-IV oireiden asteikko ($r_s = .60, p < .01$). Heikoin korrelaatio ($r_s = .31, p < .05$) löytyi DSM-IV hyperaktiivisuus/impulsiivisuus ala-asteikolta, eli hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta lapset ja vanhemmat arvioivat vähiten samansuuntaisesti edellä mainituista tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista.

4. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia peruskouluikäisten tyttöjen ja poikien minäkuva, ja sen yhteyttä tunne-elämän, käyttäytymisen ja oppimisen ongelmiin. Minäkuvasa esiintyviä eroja selvitettiin ikäryhmien sekä tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi tutkittiin lapsen ja vanhemman arvioiden yhtenevää lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa.

4.1. Tutkimuksen päätulokset

Ikäryhmän ja sukupuolen yhteys minäkuvan osa-alueisiin. Ikäryhmällä ja sukupuolella oli yhdysvaikutusta lasten akateemiseen minäkuvaan, ahdistumattomuuteen, suosioon kavereiden keskuudessa ja elämäntyytyväisyyteen. Nuorimmat alakouluikäiset tytöt arvioivat minäkuvansa osa-alueita (akateeminen minäkuva, suosio kavereiden kesken, elämäntyytyväisyys) myönteisemmin kuin pojat, mutta 14–15-vuotiaat tytöt arvioivat minäkuvansa osa-alueita (ahdistumattomuus, elämäntyytyväisyys) kielteisemmin verrattuna poikiin. 11–13-vuotiaiden tyttöjen ja poikien minäkuvista ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja. Ikäryhmän ja sukupuolen yhdysvaikutusta ei löytynyt kokonaisminäkuvan, fyysisen minäkuvan tai käyttäytymisen säätelyn osalta. Nuorempien tyttöjen poikia suurempi elämäntyytyväisyys kääntyi 14–15-vuotiaana poikien suuremmaksi elämäntyytyväisyydeksi verrattuna tyttöihin. Tyttöjen elämäntyytyväisyyden lasku oli raakapisteissä nähtävissä jo 11–13-vuotiaana, vaikka tilastollisesti merkitsevät sukupuolierot elämäntyytyväisyydessä havaittiin vasta 14–15-vuotiaana. Murrosikään tultaessa tyttöjen aiempi korkea elämäntyytyväisyys siis laski ja ahdistuneisuus kasvoi. Koska tyttöjen murrosikä alkaa poikien murrosikää aiemmin, jopa 9 vuoden iässä, on mahdollista, että pojilla elämäntyytyväisyys kokee laskun vasta myöhemmällä iällä heidän murrosikänsä alkaessa. Tytöt ovat myös alttiimpia tunne-elämän häiriöille kuin pojat, mikä selittää tyttöjen suurempaa ahdistuneisuutta (Erkolahti ym., 2003).

Aiemmat tutkimustulokset sukupuolen ja iän vaikutuksesta lasten minäkuvaan ovat olleet ristiriitaisia. Tässä tutkimuksessa käytetyn Piers-Harris 2 -minäkuvamittarin alkuperäisellä versiolla

tehdyssä tutkimuksessa sukupuolieroja ei löytynyt lasten kokonaisminäkuvasta, eikä hypoteesin mukaisesti sukupuolieroja löytynyt tässäkin tutkimuksessa (Lewis & Knight, 2000). Tarkasteltaessa minäkuvaa osa-alueittain, tytöt arvioivat hypoteesin mukaisesti olevansa ahdistuneempia kuin pojat (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Muut löydettyt sukupuolieroihin liittyvät tulokset ikäryhmittäin eivät olleet täysin hypoteesien mukaisia, sillä useimmissa tutkimuksissa pojat ovat arvioineet useampia minäkuvansa osa-alueita myönteisemmin kuin tytöt (Gentile ym., 2009), ja tässä tutkimuksessa tytöt arvioivat useampia minäkuvansa osa-alueita poikia myönteisemmin. Aiemmissa tutkimuksissa tytöt ovat arvioineet käyttäytymisen säätelyään myönteisemmin verrattuna poikiin ja pojat sen sijaan akateemista minäkuvaansa tyttöjä myönteisemmin (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Tässä tutkimuksessa tytöt arvioivat kuitenkin akateemista minäkuvaansa poikia myönteisemmin, eikä käyttäytymisen säätelyn osalta löytynyt sukupuolieroja ikäryhmittäin. Tyttöjen parempaa koulumenestystä ja akateemista minäkuvaa on aiemmin selitetty Suomessa muun muassa temperamenttitutkimuksen näkökulmasta. Kaikkia temperamenttipiirteitä ei nähdä suomalaisessa koulujärjestelmässä yhtä arvokkaina ominaisuuksina, mikä voi aiheuttaa sukupuolieroja lasten minäkuvaan (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen, & Savioja, 2007). Suomalaisen koulujärjestelmän voidaan katsoa suosivan tyttöjen temperamenttia enemmän kuin poikien. Korkea sinnikkyys, matala impulsiivisuus, hyvä keskittymiskyky ja myönteinen mieliala ovat yhteydessä koulumenestykseen ja temperamentin merkitys koulumenestykseen on tytöillä suurempi kuin pojilla.

Alakouluikäiset lapset raportoivat tässä tutkimuksessa olevansa vähemmän ahdistuneita kuin yläkouluikäiset. Varsinaiseen kokonaisminäkuvaan tai muihin minäkuvan osa-alueisiin pelkällä ikäryhmällä ei ollut vaikutusta. Harterin (2012) teorian mukaan minäkuva muuttuu kielteisemmäksi yläkouluiässä verrattuna alakouluikään, ja lasten minäkuvan onkin todettu olevan myönteisempi alakoulussa ja lukiossa, verrattuna yläkouluun (Lewis & Knight, 2000). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Harterin (2012) teoriaa minäkuvan kehityksestä vain ahdistumattomuuden osalta. Kaikkia ikäryhmiä ja pelkkää sukupuolta tarkasteltaessa sukupuolieroja ei löytynyt miltään minäkuvan osa-alueelta. Sukupuolieroja ei oletettu löytyvän minäkuvan kaikilta osa-alueilta, mutta oletettiin löytyvän muun muassa akateemisen minäkuvan ja käyttäytymisen säätelyn osalta, joten tulokset eivät olleet hypoteesien mukaisia (Gentile ym., 2009; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Ikäryhmittäin sukupuolieroja löytyi osittain hypoteesien mukaisesti, joten on mahdollista, että tyttöjen motivaatio koulua ja

oppimista kohtaan laskee murrosikään tullessa, minkä vuoksi he myös arvioivat omaa akateemista minäkuvaansa aiempaa kielteisemmin, eivätkä havaitut sukupuolierot täten pysy samanlaisina koko peruskouluaikaa.

Minäkuvan yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin sekä lapsen ja vanhemman samansuuntaisuus lapsen ongelmia arvioitaessa. Tässä tutkimuksessa kielteinen minäkuva oli yhteydessä suurempiin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin hypoteesin mukaisesti (Corte & Zucker, 2008; Henderson ym., 2006; Lee & Stone, 2012; Pisecco ym., 2001; Thomas ym., 2000). Vahvin yhteys löytyi kokonaisminäkuvan ja sosiaalisten ongelmien väliltä, mikä korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä lasten minäkuvan kannalta. Hypoteesin mukaisesti myös lapsen ja vanhemman arviot lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista olivat samansuuntaisia (Achenbach ym., 1987; Gresham ym., 2010; Vierhaus & Lohaus, 2008). Löydetty yhteydet olivat heikkoja, kohtalaisia tai korkeita, eli keskimäärin korkeampia mitä hypoteesissa odotettiin. Korkeimmat yhteydet löytyivät ADHD-indeksin ja kognitiiviset ongelmat/tarkkaamattomuus ala-asteikoilta, eli näitä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia lapset ja vanhemmat arvioivat samankaltaisimmin, kuten myös hypoteesin mukaan odotettiin (Conners, 1997). Tutkimuksen tulosten perusteella lapsen ja vanhemman arviot lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista antavat samansuuntaista tietoa, eli molempia arvioita voidaan käyttää esimerkiksi suunniteltaessa interventioita lapselle.

Minäkuvan yhteys oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon. Oppimisvaikeudet olivat hypoteesin mukaisesti yhteydessä kielteisempään minäkuvaan (Aro ym., 2014) sen kaikilla muilla osa-alueilla paitsi elämäntyytyväisyyden osalta. Mitä enemmän oppimisvaikeuksia lapsella oli, sitä kielteisempi minäkuva hänellä oli. Oppimisvaikeuksia esiintyykin usein monissa aineissa, mikä luo erityisen riskin lapsen kielteisen minäkuvan kehittymiselle. Lisäksi kielteinen minäkuva entisestään horjuttaa lapsen motivaatiota oppimiseen. Toisaalta myönteisenä tuloksena voidaan nähdä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten elämäntyytyväisyys, joka ei tässä tutkimuksessa laskenut muiden minäkuvan osa-alueiden mukana. Tästä voidaan päätellä, että oppimisvaikeuksista kärsivien lasten elämässä on muita kuin oppimiseen liittyviä tyytyväisyyttä tuovia asioita. Erityisen tuen tarve oli myös yhteydessä kielteisempään minäkuvaan hypoteesin mukaisesti kaikilla muilla minäkuvan osa-alueilla paitsi fyysisen minäkuvan, suosion kavereiden kesken ja elämäntyytyväisyyden osalta (Aro ym., 2014). Tulos oli osittain hypoteesin mukainen, ja erityisen tuen

tarpeen voidaankin tulosten mukaan olettaa liittyvän erityisesti akateemisen minäkuvan laskuun ja mahdollisesti ahdistuneisuuteen vaikeuksien kohdatessa, mutta ei niinkään lapsen muihin ominaisuuksiin, kuten tyytyväisyyteen fyysisestä olemuksesta tai elämäntyytyväisyyteen. Tässä tutkimuksessa opetusmuoto ei ollut yhteydessä mihinkään minäkuvan osa-alueeseen, alkuperäisestä hypoteesista poiketen. Suomessa sekä yleis- että erityisopetuksessa on siis pystytty tukemaan lapsen myönteistä minäkuvaa. Tämä tulos antaa alustavaa tietoa siitä, että lapsen minäkuvan myönteisen kehityksen kannalta ei ole merkitystä, onko lapsi yleis- vai erityisopetuksessa.

4.2. Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon joitakin tutkimukseen liittyviä rajoitteita. Kyseessä oli poikkileikkaustutkimus, minkä vuoksi syy-seuraussuhteita ei voitu tutkia, vaan ainoastaan tarkastella ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Ei siis voida sanoa, että minäkuva muuttuisi peruskoulun aikana, vaikka ikäryhmittäin minäkuvan eri osa-alueista löytyikin sukupuolieroja. Ei myöskään voida sanoa, että tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat heikentäisivät lapsen minäkuvaa tai että kielteinen minäkuva aiheuttaisi tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia. Lisäksi osa tutkimuksessa havaituista korrelaatioista olivat voimakkuudeltaan heikkoja tai kohtalaisia.

Tiedonhankintakeinona tutkimuksessa käytettiin lapsen itsearviointiin ja vanhemman lapsen arviointiin perustuvaa kyselyä, mikä asettaa tulosten tarkastelulle omia rajoituksiaan. Muun muassa yksilölliset ominaisuudet, vastaustyyli, tunnetila vastaushetkellä tai halu vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla ovat voineet vääristää tuloksia. Oppimisvaikeuksia mitattiin vanhemman raportoimana, mikä voi selittää oppimisvaikeuksien suurta prosentuaalista määrää tässä otoksessa. Koska kyselylomakkeen palauttaminen oli vapaaehtoista, kyselylomakkeen palauttaneet ovat voineet olla erityisen motivoituneita osallistumaan tutkimukseen, jolloin heikommin motivoituneet ovat jääneet pois otoksesta. Palautusprosentti oli melko alhainen, 13,30 %, mutta tässä tutkimuksessa käytettiin vain 21.3.2014 mennessä palautuneita lomakkeita. Tutkittavien vanhemmat olivat myös korkeammin koulutettuja kuin Suomen väestö keskimäärin, joten otos ei siinä mielessä vastannut täysin suomalaista koulutusjakamaa. Suurin osa vanhempien lomakkeeseen vastanneista oli äitejä, mutta aiempien

tutkimusten mukaan äidit arvioivat kuitenkin isiä paremmin lasten tunne-elämän ongelmia (Phares, 1997).

Tutkimuksessa käytetyt epäparametriset menetelmät ovat parametrisia menetelmiä heikompia tunnistamaan aineistossa esiintyvää vaihtelua (Nummenmaa, 2004). Epäparametristen menetelmien käyttö oli tässä tutkimuksessa kuitenkin perusteltua, koska muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa riittävän hyvin. Ainoan parametrisen menetelmän, kaksisuuntaisen varianssianalyysin, tuloksia tulkittaessa on oltava erityisen tarkkana. Osa kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksista ei jatkotarkasteluissa Mann Whitneyyn U-testillä ollut enää tilastollisesti merkitseviä. Tästä syystä kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksia tulkittaessa tulisikin luottaa jatkotarkasteluissa Mann Whitneyyn U-testillä saatuihin tuloksiin enemmän kuin F-testisuureisiin, kuten tässä tutkimuksessa on tehty.

Tutkimustulosten yleistettävyydessä tulee olla varovainen. Tutkimusaineisto on kerätty Tampereen lähikunnista, joten tuloksia ei suoraan voida yleistää koko Suomeen, eikä etenkin kansainvälisesti koskemaan kaikkia peruskouluikäisiä lapsia. Otoksen suhteellisen pienestä koosta huolimatta tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää tasaista jakaumaa tyttöjen ($n = 102$) ja poikien ($n = 111$) osalta sukupuolieroja tarkasteltaessa.

Tutkimuksen suurimpana vahvuutena voidaan pitää uutta tietoa suomalaisten lasten minäkuvan eri osa-alueiden sukupuolieroista ja yhtäläisyyksistä ikäryhmittäin, sekä minäkuvan yhteyksistä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin. Lasten ja vanhempien arvioiden samansuuntaisuus lapsen tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia arvioitaessa on tärkeää tietoa muun muassa klinisen arviointityön tueksi Suomessa. Tämä tutkimus siis osaltaan vastaa esiin nostettuun tarpeeseen tutkia suomalaisten lasten minäkuvaa, etenkin minäkuvan ja eri oppiaineiden osaamisen väliltä löydetyn yhteyden vuoksi. Tutkimuksen tuloksista voivat hyötyä muun muassa opettajat, vanhemmat ja psykologit.

Tutkimuksessa käytettiin valmiita kansainvälisiä mittareita. Kaikkien käytettyjen mittarien luotettavuutta voidaan pitää hyvänä, jokaisen summamuuttujan reliabiliteetin ollessa vähintään melko korkea Cronbachin alfalla mitattuna. Tässä tutkimuksessa saadut Cronbachin alfat olivat osittain jopa korkeampia kuin mittareiden käsikirjoista löydetyt. Piers-Harris 2 -minäkuvamittarin osalta minäkuvan, ahdistumattomuuden, suosion kavereiden kesken ja elämäntyytyväisyyden cronbachin alfat olivat korkeampia tässä tutkimuksessa verrattuna käsikirjan arvoihin (Piers & Herzberg, 2002).

4.3 Käytännön näkökulma ja jatkotutkimusaiheet

Minäkuvan varhainen vahvistaminen koulussa ja kotona on tärkeää, koska myönteinen minäkuva on yhteydessä lapsen parempaan koulumenestykseen, aktiivisuuteen sekä myönteiseen sosioemotionaaliseen kehitykseen, ja kielteinen minäkuva muun muassa tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin (Al-Srouf & Al-Ali, 2013; Aunola ym., 2002; Coopersmith, 1967; Kupari ym., 2003; Lee & Stone, 2012; Marsh & Martin, 2011). Jotta lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä voitaisiin tukea, tulisi huomiota kiinnittää lapsen tapaan havainnoida ja tulkita ympäristöään (Aro ym., 2014). Lapsi voi esimerkiksi tehdä virheellisiä arvioita opettajan vihasesta katseesta tai selittää kielteisiä kokemuksia itsen liittyvillä ominaisuuksilla. Koulussa lapsen myönteistä minäkuvaa voidaan tukea muun muassa palautteen avulla, jossa kuvataan lapselle mikä työskentelyssä meni hyvin, mikä on työskentelyn tavoite ja miten tavoitteeseen päästään. Toisaalta jos lapsi tekee virheitä, on myös tärkeää selittää, miksi vastaus on väärä. Näin lapsi saa opettajalta sekä suoriutumiseensa liittyvää tietoa että myönteistä minäkuvaa tukevaa palautetta taidoistaan ja vahvuuksistaan.

Tämä tutkimus vahvisti aiempia tutkimustuloksia kielteisen minäkuvan ja oppimisvaikeuksien sekä erityisen tuen tarpeen yhteydestä, minkä vuoksi oppimisvaikeuksista kärsivien lasten minäkuvan tukemiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota (Aro ym., 2014). Lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on usein myös puutteelliset metakognitiiviset taidot, eli tietoisuus omasta ajattelusta, taidoista ja toiminnasta. He käyttävät myös muita lapsia vähemmän erilaisia opiskelustrategioita (Kupari ym., 2013). Tästä syystä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla on erityisen tärkeää harjoittaa lapsen opiskelustrategioita sekä kykyä arvioida suoriutumisensa vaiheita ja onnistumisen tai epäonnistumisen syitä. Jotta oppimisvaikeuksista kärsivien lasten minäkuvaa voitaisiin tukea, tulisi ensiksi tunnistaa lapset, joiden minäkuva on kielteinen, ja toiseksi löytää keinoja auttaa heitä (Aro ym., 2014). Koulun antaman tuen tavoitteena on kehittää lapsen myönteistä kuvaa itsestään oppijana ja lisätä uskoa harjoittelun merkitykseen. Tuen suunnittelussa tulee olla lähtökohtana ymmärrys lapsen oppimisvaikeuden luonteesta ja hänen akateemisesta minäkuvastaan. Tässä tutkimuksessa käytetty Piers-Harris 2 -minäkuvamittari näyttäisi toimivan hyvin peruskouluikäisten lasten minäkuvan osa-

alueiden arvioimisessa, joten sen avulla voidaan arvioida lapsen minäkuvan osa-alueita myös koulussa. Tilannetta voi pahentaa muun muassa lasten vertailu koulussa (Harter, 2012), eli sitä tulisi välttää. Lukivaikeuksista kärsivät lapset ovat kuvanneet saaneensa ikävää palautetta luokkatyöskentelystään ja hitaudestaan, mikä lisäsi heidän kyvyttömyyden tunnettaan (Aro ym., 2014). Sen sijaan myönteinen suhde opettajaan ja muiden osoittama hyväksyntä ovat oppimisvaikeuden hyväksymisen kannalta tärkeitä.

Murrosikäisten tyttöjen minäkuvan tukemiseen tulisi myös kiinnittää erityistä huomiota. Aiempien tutkimusten, ja tämän tutkimuksen tulosten mukaan murrosikäiset tytöt ovat taipuvaisia ahdistuneisuuteen (Wilgenbusch & Merrell, 1999). Jos tyttöjen aiempi myönteinen minäkuvan muuttuu murrosiän myötä kielteisemmäksi, voi se olla riski erityisesti tunne-elämän häiriöiden kehittymiselle (Erkolahti ym., 2003; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Nämä tutkimustulokset herättävät kysymyksen siitä, eikö tyttöjen minäkuvaa osata tukea tarpeeksi hyvin murrosiässä. Yksi selittävä tekijä tyttöjen minäkuvan heikentymiseen murrosiässä voi olla tyttöjen ongelmien erilainen ilmiasu verrattuna poikien ongelmiin (Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999). Pojat oireilevat useammin ulospäin, jolloin poikien ongelmat kiinnittävät enemmän huomiota, ja näin ollen poikien näkyvämmät ongelmat tulevat myös hoidetuiksi tyttöjen sisäänpäin suuntautuvaa oireilua useammin. Tyttöjen sisäänpäin suuntautunut oireilu, kuten ahdistuneisuus ja masennus, voivat siis helposti jäädä huomioimatta ja siksi pahentua murrosiässä. Tyttöjen minäkuvan tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota jo ennen murrosikää, jotta se säilyisi myönteisenä myös murrosiän ylitse. Toisaalta vaikka lapsen jotkut minäkuvan osa-alueet olisivatkin kielteisiä, voi toiset osa-alueet olla myönteisiä ja tukea osaltaan lapsen minäkuvan myönteisyyttä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan alakouluikäiset tytöt arvioivat akateemista minäkuvaansa poikia myönteisemmin ja aiempien tutkimusten perusteella suomalainen koulujärjestelmä myös suosii tyttöjen temperamenttia poikien temperamenttia enemmän (Alatupa ym., 2007). Virallisissa kasvatus- ja oppimisympäristöissä, kuten koulussa, olisikin tärkeää kiinnittää huomiota sukupuolten tasa-arvoon. Oppimateriaaleissa, opetussuunnitelmissa ja –menetelmissä tulisi tukea ja motivoida tasa-arvoisesti sekä tyttöjä että poikia. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi toiminnallisempia tapoja opiskella, jotta poikien tyttöjä suurempi impulsiivisuus ja heikompi keskittymiskyky saataisiin suunnattua toimintaan ja tarkkaavuus kohdistettua paremmin tekemiseen.

Kaikkiaan tämä tutkimus antaa alustavaa tietoa suomalaisten lasten minäkuvasta, ja sen yhteydestä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, erityisen tuen tarpeeseen ja opetusmuotoon, sekä lasten ja vanhempien arvioiden samansuuntaisuudesta koskien lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia. Koska kyseessä ei ole pitkittäistutkimus, ei minäkuvan vaikutuksesta lasten tulevaisuuteen voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Seurantatutkimuksen tarve on siis suuri. Erityisen tärkeää olisi tutkia, vaikuttaako minäkuva esimerkiksi siihen, miten lapset jatkavat opinnoissaan, mille alalle he hakeutuvat, miten he työllistyvät ja ketkä heistä ovat mahdollisesti syrjäytymisvaarassa. Lisäksi tarvittaisiin lisää tutkimusta siitä, minkälaisilla interventioilla voidaan tukea lapsia, joiden minäkuva on kielteinen esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi. Jatkotutkimukset tulisi tehdä isommalla otoskoollla, ja otoksen tulisi olla myös laajemmalle levinnyt, esimerkiksi koko Suomeen. Koska käytetty minäkuvamittari voi jonkin verran vaikuttaa tutkimustuloksiin, tulisi suomalaisten lasten minäkuvaa tutkia myös muilla minäkuvamittareilla. Lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia olisi jatkossakin hyvä tarkastella sekä lapsen arvioimana että vanhemman arvioimana, vaikka arviot olivatkin tässä tutkimuksessa samansuuntaisia. Lisäksi olisi hyvä tarkastella myös opettajan arviota lapsen ongelmista, koska opettaja näkee lasta eri ympäristössä esimerkiksi verrattuna vanhempaan. Tutkimukset, joissa saataisiin selville syitä tyttöjen ja poikien minäkuvien eroille ikäryhmittäin, tarjoaisivat tärkeää käytännön tietoa esimerkiksi koulun tukitoimien ja uusien opetussuunnitelmien suunnittelemisen kannalta. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan kuitenkin päätellä, että myönteisen minäkuvan tukeminen heti ensimmäisistä kouluvuosista lähtien on lapsen koulusuoriutumisen ja sosioemotionaalisen kehityksen kannalta erityisen tärkeää.

LÄHTEET

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232.
- Aho, S. (1996). Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H. (2007). Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita.
- Al-Srouf, N. H., & Al-Ali, S.M. (2013). Self-Concept Among Primary School Students According to Gender and Academic Achievement Variables in Jordan. *Education*, 134, 110–123.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä S., & Paananen M. (2014). KUMMI 11 Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Niilo Mäki Instituutti. Eura:Euraprint.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364.
- Barkmann, C., & Schulte-Markwort, M. (2004). Emotional and behavioral problems of children and adolescents in Germany: An epidemiological screening. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 357–366.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 47–57.
- Conners, C. K. (1997). Conners' Rating Scales –Revised. Technical Manual. Canada: Multi-Health Systems.
- Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-esteem. W.H. Freeman and Company: San Fransisco.
- Corte, C., & Zucker, R. A., (2008). Self-concept disturbances: Cognitive vulnerability for early drinking and early drunkenness in adolescents at high risk for alcohol problems. *Addictive Behaviors*, 33, 1282–1290.

- Erkolahti, R., Ilonen T., Saarijärvi, S., & Terho, P. (2003). Self-image and depressive symptoms among adolescents in a non-clinical sample. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57, 447–451.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender Differences in Domain Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34–45.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2012). Secondary School Transition and The Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept. *Social Development*, 21, 537–557.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Vance, M. J., Elliott, S. N., & Kettler, R. (2010). Cross-Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22, 157–166.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, 2. painos. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. Teoksessa Damon, W., & Eisenberg, N. *Handbook of child psychology*, 5. Painos (s.553–617). Texas: John-Wiley and sons.
- Henderson, C. E., Dakof, G. A., Schwartz, S. J., & Liddle, H. A. (2006). Family Functioning, Self-Concept, and Severity of Adolescent Externalizing Problems. *Journal of Child and family studies*, 15, 721–731.
- Hsieh, M. & Stright, A. D. (2012). Adolescents' Emotion Regulation Strategies, Self-Concept, and Internalizing Problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32, 876–901.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of psychology*, 43, 269–278.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman I., Nissinen K., Puhakka E., & Vettenranta J. (2013). Pisa12 ensituloksia. [verkkojulkaisu]. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2013:20, 1–76. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [viitattu 24.10.2014]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, 3. Painos. London: P.C.P.

- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A Multivariate Model of Gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Developmental Psychology*, 35, 1268–1282.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2003). The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. Teoksessa Leary, M. R., & Tangney, J. P. *Handbook of Self and Identity*, (s. 3–14). New York: The Guilford Press.
- Lee, E. J., & Stone, S. I. (2012). Co-Occurring Internalizing and Externalizing Behavioral Problems: The Mediating Effect of Negative Self-Concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 717–731.
- Lewis, J. D., & Knight, H.V. (2000). Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing the Piers-Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly*, 44, 45–53.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.
- Meland, E., Rydning, J.H., Lobben, S., Breidablick, H-J., & Ekeland, T-J. (2010). Emotional, self-Conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 359–367.
- Metsämuuronen, J. (henkilökohtainen tiedonanto, 23.11.2014).
- Montague, M., Enders, C., Dietz, S., Dixon, J., & Morrison-Cavendish, W. (2008). A Longitudinal Study of Depressive Symptomology and Self-Concept in Adolescents. *The Journal of Special Education*, 42, 67–78.
- Nummenmaa, L. (2004). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät, 1. –4. Painos. Vammalan kirjapaino Oy: Tammi.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2008). Ihmisen psykologinen kehitys, 1. –3. painos. Porvoo: WSOY.
- Phares, V. (1997). Accuracy of Informants: Do Parents Think That Mother Knows Best? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 165–171.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale –Second edition manual. Los Angeles: Western Psychological Services.

- Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva, P. A., & Baker, D. B. (2001). The Effect of Academic Self-Concept on ADHD and Antisocial Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 450–461.
- Renk, K. (2005). Cross-Informant Ratings of the Behavior of Children and Adolescents: The “Gold Standard”. *Journal of Child and Family Studies, 14*, 457–468.
- Schreiber, F., & Steil, R. (2013). Haunting self-images? The role of negative self-images in adolescent social anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 44*, 158–164.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. (2012). Liitetaulukko 1. 15 vuotta täyttänyt väestö koulutusasteen ja sukupuolen mukaan 2012. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 25.3.2014). Saantitapa:
http://tilastokeskus.fi/til/vkour/2012/vkour_2012_2013-12-04_tau_001_fi.html
- Swann, W. B., Chang-Schneider, C., & McLarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist, 62*, 84–94.
- Thomas, K., Ricciardelli, L. A., & Williams, R. J. (2000). Gender Traits and Self-Concept as Indicators of Problem Eating and Body Dissatisfaction Among Children. *Sex Roles, 43*, 7/8.
- Vierhaus, M., & Lohaus, A. (2008). Children and Parents as Informants of Emotional and Behavioural Problems Predicting Female and Male Adolescent Risk Behaviour: A Longitudinal Cross-Informant Study. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 211–224.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of Adolescents' Self-Perceptions, Values, and Task Perceptions According to Gender and Domain in 7th- through 11th -Grade Australian Students. *Child Development, 75*, 1556–1574.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in Self-Concept among Children and Adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly, 14*, 101–120.
- Yazici, Z., & Taştepe, T. (2013). Relationship between family environment perception of parents and children's self-concept perception. *International Journal of Human Sciences, 10*, 98–112.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence, 31*, 1–16.

Zafiropoulou, M., Sotiriou, A., & Mitsioli, V. (2007). Relation of Self-Concept in Kindergarten and First Grade to School adjustment. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 1313–1327.

LIITTEET

Liite 1.

1/2



**TAMPEREEN
YLIOPISTO**

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö / Psykologian
opetus- ja tutkimusklänikka PSYKE

TIEDOTE TUTKITTAVALLE / VERROKIT

TUTKIMUS TOIMINNANOHJAUKSEN JA TARKKAAVUUDEN RYHMÄKUNTOUTUKSEN VAIKUTTAVUUDESTA

Hyvät oppilaan huoltajat,

Pyydämme lastanne osallistumaan tutkimukseen, jossa selvitetään lasten neuropsykologisen ryhmäkuntoutuksen vaikuttavuutta. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus TOTAKU on neuropsykologinen ryhmäkuntoutusmalli, joka on kehitetty Tampereen yliopiston Psykologian opetus- ja tutkimusklänikka PSYKE:ssä lapsille, joilla on kehityksellisiä tai neurologiseen sairauteen tai vammaan liittyviä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmia.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimusprojektissa selvitetään sitä, miten ryhmämuotoisella kuntoutuksella voidaan vaikuttaa toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin. Kuntoutuksessa olevien lasten suoriutumista verrataan samanikäisiin koululaisiin.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus on interventiotutkimus, jossa on mukana kahtena peräkkäisenä vuonna 2013-2015 kuntoutukseen osallistuneet 7-15 -vuotiaat lapset (yhteensä 80-100 lasta). Tutkimusta varten kerätään noin 100 lapsen verrokkiaineisto, joka koostuu samanikäisistä peruskoulua käyvistä lapsista. Tutkimus suoritetaan kyselylomakkeilla, jotka lähetetään lapsen huoltajalle, lapselle itselleen sekä opettajalle. Tutkimukseen osallistuville kuntoutusta saavan tutkimusryhmän ja verrokkiryhmän lapsille, heidän huoltajille ja lapsen opettajalle annetaan vastaavat kyselylomakkeet, joiden avulla kartoitetaan lapsen oppimista ja arjen toimintakykyä sekä minäkuva. Lasten kehitystä näillä alueilla seurataan vuoden, kahden vuoden ja viiden vuoden kuluttua tutkimuksen alkamista.



Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Lapsestanne kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti henkilötietolain edellyttämällä tavalla. Yksittäisille tutkimushenkilöille annetaan tunnuskoodi ja tieto säilytetään koodattuna tutkimustiedostossa. Tulokset analysoidaan ryhmätasolla koodattuina, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa ilman koodiavainta. Koodiavainta, jonka avulla yksittäisen tutkittavan tiedot ja tulokset voidaan tunnistaa, säilyttävät Kati Rantanen ja Elina Vierikko eikä tietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Lopulliset tutkimustulokset raportoidaan ryhmätasolla eikä yksittäisten tutkittavien tunnistaminen ole mahdollista. Tutkimustiedostoa ja tutkimuksen yhteydessä kerättyjä kyselylomakkeita säilytetään Tampereen yliopiston Psykologian opetus- ja tutkimuslinikassa 10 vuotta, jonka jälkeen ne hävitetään.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Teille lähetetään kirjallinen palaute lapsenne kyselylomakkeilla saaduista tiedoista lapsen oppimiseen, arjen toimintakykyyn ja minäkuvaan liittyen. Tutkimustulokset raportoidaan vastuututkijoiden toimesta kansainvälisissä alan julkaisuissa ja lisäksi mahdollisten tutkimukseen osallistuneiden psykologian kandidaatti- ja pro gradu – tutkimuksissa. Pro gradu –tutkimukset ovat luettavissa Tampereen yliopiston kirjastossa.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja maksutonta. Teillä on oikeus missä vaiheessa tahansa kieltäytyä tutkimuksesta, syytä siihen ilmoittamatta.

Pyydämme teitä ilmaisemaan suostumuksenne tämän kirjeen mukana olevalla suostumuslomakkeella ja palauttamaan se tutkijoille mukana olevalla valmiiksi maksetulla kirjekuorella. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä tutkijoihin. Mikäli Teillä on kysyttävää tai haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme.

Tutkijat

Elina Vierikko
Yliopistonlehtori, PsT
elina.vierikko@uta.fi
050 318 6237

Kati Rantanen
Tutkijatohtori, PsT
kati.rantanen@uta.fi
050 4280 905

Liite 2.



TAMPEREEN
YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö / Psykologian
opetus- ja tutkimuslinikka PSYKE

SUOSTUMUS

TUTKIMUS TOIMINNANOHJAUKSEN JA TARKKAAVUUDEN RYHMÄKUNTOUTUKSEN VAIKUTTAVUUDESTA

Lastani on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen ja olen saanut kirjallista tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijoille kysymyksiä.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on huoltajana oikeus kieltäytyä siitä milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eivätkä yksittäisen henkilön tiedot ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Suostun osallistumaan tutkimukseen:

_____, ____ / ____ 2013
paikka ja aika

lapsen huoltajan allekirjoitus

nimenselvennys

Lapsen tiedot:

lapsen henkilötunnus

lapsen nimi

osoite

huoltajan puhelinnumero

Suostumuksen vastaanottaja:

Tampereella, ____/____ 2013

tutkijan allekirjoitus

nimen selvennys